

Trabajo Fin de Grado

Programa de Educación Emocional en una muestra
de niños con síndrome de Down

Autor/es

María González Castarlenas

Director/es

Elías Vived Conte

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020

Índice

1.	Introducción	4
2.	Niños con síndrome de Down.....	5
2.1	Aspectos generales del desarrollo	6
2.2	Desarrollo emocional de niños con síndrome de Down.....	10
2.3	Escolarización de niños con síndrome de Down.....	11
3.	Educación Emocional	13
3.1	Inteligencias múltiples.....	13
3.2	Inteligencia Emocional.....	15
3.3	Implicaciones para la Educación Emocional	19
4.	Programas e investigaciones para el desarrollo de la Inteligencia Emocional	20
4.1	Programa “Aulas Felices”	21
4.2	Programa “Emociona-Down”	22
4.3	Programa “Happy 8-12”	24
5.	Propuesta de intervención: Programa de Inteligencia Emocional para alumnos con síndrome de Down	26
5.1	Objetivos	27
5.2	Contenidos.....	27
5.3	Metodología	28
5.4	Desarrollo de actividades	30
5.5	Evaluación.....	45
5.6	Contextos de aprendizaje	49
6.	Colaboración de la familia en el desarrollo del programa	52
6.1	Importancia de la colaboración entre la escuela y la familia	52
6.2	Pautas para trabajar en familia	53
7.	Discusión y conclusiones	55
	Referencias bibliográficas.....	58
	ANEXOS	61

Programa de Educación Emocional en una muestra de niños con síndrome de Down

Emotional intelligence program in a sample of children with Down syndrome

- Elaborado por María González Castarlenas.
- Dirigido por Elías Vived Conte.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2020.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.008

Resumen

La inteligencia emocional es un constructo psicológico que tiene su origen en las inteligencias múltiples de Gardner. Este concepto es introducido por Salovey y Mayer y popularizado más tarde por Goleman. Este tipo de inteligencia se adquiere a través de la educación emocional, es decir, de la adquisición de determinadas habilidades como: expresar las emociones, reconocer las propias emociones y las de los demás, controlar las emociones, gestionar las relaciones interpersonales etc.

Los niños con síndrome de Down presentan características particulares en las diferentes áreas de desarrollo. En el área emocional podemos apreciar que experimentan con mayor intensidad sus vivencias emocionales y que presentan dificultades a la hora de expresar y controlar sus emociones. La escuela debe atender las necesidades de todos los alumnos y entre ellas, las de este colectivo.

En este trabajo se recoge una propuesta de inteligencia emocional llamada “Emociocrezo sintiendo” que se centra en atender las necesidades de una muestra de niños con síndrome de Down. Para su diseño me he servido de investigaciones y experiencias prácticas. En esta propuesta se hace referencia también a los diferentes contextos de aprendizaje, destacando la importancia de la colaboración de la familia.

Palabras clave

Educación emocional, síndrome de Down, Inteligencia emocional, apoyo familiar y programas.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad se enfrenta cada vez a un mayor número de casos de ansiedad, depresión, violencia y otros trastornos, derivados de la falta de habilidades de los individuos a la hora de gestionar y controlar las diferentes emociones. Además, nuestro sistema educativo continúa dando prioridad a los aspectos cognitivos frente a los emocionales, aun conociendo, a partir de los resultados de diversas investigaciones, que lo emocional tiene un papel primordial en el desarrollo integral de cualquier alumno.

Ante esta situación la educación emocional pretende dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos a la hora de identificar, expresar y controlar sus emociones, así como en la gestión de las relaciones sociales y la comprensión y valoración de las emociones de los demás. Educar en emociones permitirá que los niños construyan sentimientos de bienestar y que adquieran una estabilidad emocional, aspectos que favorecerán un desarrollo adecuado y óptimo en el ámbito personal, social, familiar y académico.

Las emociones y sentimientos se encuentran presentes en el día a día de todos, por eso es muy importante trabajar desde edades tempranas el desarrollo de las habilidades que corresponden a esta área, teniendo siempre en cuenta que se van a estar condicionadas por las características individuales, las experiencias y las oportunidades de aprendizaje.

Actualmente existen diversas investigaciones que muestran los beneficios de la aplicación de programas de inteligencia emocional y gran cantidad de recursos y materiales para llevarlos a la práctica, lo único que falta es concienciar y sensibilizar a los educadores sobre el tema para que se dedique el tiempo necesario a esta área de la educación.

Este trabajo pretende dar visibilidad a la importancia de un adecuado desarrollo emocional y se centra en un colectivo en concreto, los niños con síndrome de Down. He elaborado una propuesta de intervención para responder a las necesidades emocionales que presentan estos niños a los 7-8 años, y para ello ha sido necesario investigar sobre los siguientes contenidos: la escolarización y el desarrollo de los niños con síndrome de

Down, el origen, concepto e implicaciones de la educación emocional y distintos programas e investigaciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

2. NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Down España (2020) en su obra *El Síndrome de Down hoy*, define el síndrome de Down, también conocido como trisomía 21. En este texto se indica que el síndrome recibe el nombre por el apellido del primer médico que trató de describirlo en 1866, Jhon Langdon Haydon Down. Se trata de una variación genética debido a la presencia de un cromosoma de más. Los cromosomas se encuentran en la mayor parte de las células del cuerpo, son un total de 46 y están organizados en 23 pares. La gran mayoría presentamos dos copias de cada cromosoma; sin embargo, las personas con este síndrome poseen tres copias en el cromosoma 21.

Según Basile (2008), en función de la naturaleza de la variación genética, encontramos tres casos que pueden ocasionar el síndrome de Down: La trisomía libre que es la más común (95 % de los casos), la translocación es la siguiente causa más frecuente (3% de los casos) y el mosaicismo la forma menos frecuente (sobre el 2% de los casos).

Esta variación tiene lugar de manera espontánea, no hay ninguna causa aparente que pueda conllevar a desarrollar este síndrome, aunque se ha detectado un factor de riesgo, que es la edad materna, cuando esta supera los 35 años parece haber más posibilidades. Por otro lado, y de manera muy poco frecuente, puede producirse por herencia de los padres (Down España, 2020).

El síndrome de Down es la primera causa de discapacidad intelectual congénita (de nacimiento) y la modificación genética más frecuente. La variación en el cromosoma 21 tiene efectos diferentes en cada persona, aun así, las personas que lo presentan muestran características comunes (Down España, 2020).

En los siguientes tres apartados voy a tratar de describir de manera general las características de los niños con síndrome de Down, se abordarán así aspectos generales de su desarrollo en distintas áreas como pueden ser la memoria, el estilo de aprendizaje, el lenguaje o la personalidad, pero prestando especial atención a los aspectos del

desarrollo emocional. Además, se tratarán algunos aspectos con relación a la escolarización de estos niños.

2.1 Aspectos generales del desarrollo

Las personas con síndrome de Down presentan grandes diferencias unos con otros, a pesar de tratarse de un mismo síndrome. Estas diferencias dependen en gran medida de los contextos educativos, sociales y familiares en los que se desenvuelven debido a que tienen grandes efectos en su desarrollo psicológico, físico y cognitivo. Por ello, tal y como indica Ruiz (2016), las siguientes características generales psicológicas y de aprendizaje no tienen por qué estar presentes en todos los niños con síndrome de Down.

2.1.1 Atención

Los alumnos con síndrome de Down presentan dificultades para mantener la atención en la misma tarea durante un tiempo prolongado y también una mayor tendencia a distraerse con estímulos novedosos, lo que refleja una mayor sensibilidad hacia los factores externos que hacia los internos, o las funciones de reflexión y ejecución que conllevan las tareas (Madrigal, 2004).

Además, Ruíz (2016) añade que la atención de estos alumnos depende en gran medida del interés que tengan en la tarea que han de realizar o la motivación que les genere la misma, así como de su estado en el momento de realizarla, si se encuentran cansados será más complicado que mantengan la atención. Por otro lado, apunta que, ante dos opciones de tarea diferentes, si el alumno observa que está ejecutando una tarea distinta a la del resto, tiende a distraerse más fácilmente.

2.1.2 Percepción

Según Ruíz (2016), la percepción visual es una de las fortalezas en el aprendizaje de los niños con Trisomía 21, ya que recogen mucho mejor la información a través del canal visual que del auditivo. Las tareas que realizan resultan más exitosas si se presentan de manera visual porque les facilita el procesamiento de la información.

Los diversos problemas que pueden presentar en el canal auditivo les dificultan seguir instrucciones orales, lo que los lleva en numerosas ocasiones a actuar por imitación a través de la observación más que por la comprensión. Requieren de una

mayor estimulación para interiorizar la información, esto los lleva a habituarse de una forma más lenta a las distintas situaciones, por lo que la repetición de estos estímulos les sirve de ayuda (Ruíz, 2016).

2.1.3 Memoria

Madrigal (2004) señala, por un lado, que tanto en las funciones de guardar información, es decir, propias de la memoria a corto plazo, como en las de almacenarla y recuperarla, propias de la memoria a largo plazo, presentan problemas. Por otro lado, explica que su memoria procedimental está bien desarrollada, permitiéndoles realizar tareas que después no saben explicar, lo que quiere decir que la memoria declarativa, por el contrario, sí que está afectada. Finalmente, añade que su memoria visual es mayor que la auditiva.

2.1.4 Inteligencia y procesamiento cognitivo

Las personas con síndrome de Down presentan discapacidad intelectual, que normalmente es leve o moderada, aunque de manera menos frecuente esta puede ser profunda o pueden poseer una capacidad intelectual límite. Estos niños obtienen mejores resultados en tareas que requieren poner en marcha una inteligencia en concreto que en aquellas en las que se pone en juego la inteligencia abstracta. En todos los casos hay que tener en cuenta que el nivel intelectual que alcancen va a estar muy influenciado por los programas educativos y de estimulación que hayan recibido desde edades tempranas (Madrigal, 2004).

Por otro lado, Ruíz (2016) añade que dada la limitación intelectual manifiestan dificultades cuando se trata de entender una serie de instrucciones dadas en orden y seguidas unas de otras. Además, explica que suelen interpretar literalmente todo lo que se les dice, lo que provoca que no capten ni comprendan las bromas e ironías. Cabría destacar que en las pruebas de inteligencia se desenvuelven con una mayor soltura en las manipulativas que en aquellas de carácter verbal.

Finalmente, Ruíz (2017) apunta que presentan limitaciones para generalizar y extrapolar los aprendizajes a otros momentos y contextos, un procesamiento cognitivo lento y dificultades en la función ejecutiva y en la toma de decisiones.

2.1.5 Lenguaje

Santos y Bajo (2011) explican que el área del lenguaje en los niños con síndrome de Down es una de las que mayores limitaciones presenta, incluso cuando el desarrollo cognitivo del joven es favorable. Los problemas más frecuentes son el retraso de la expresión oral y la disfemia, también conocida como tartamudez, lo que produce parones o bloqueos durante el habla. Además, las alteraciones en el control motor del habla complican la inteligibilidad de esta debido a que impiden realizar movimientos coordinados para articular las palabras. Las anteriores dificultades, entre otras, conllevan a que el lenguaje expresivo sea bastante más limitado que el comprensivo.

Por otro lado, García y Medina (2017) recogen como características principales del lenguaje de los niños con síndrome de Down las siguientes: se expresan con un vocabulario suficiente, la organización gramatical de las oraciones es pobre, tienen dificultades para expresarse en especial de manera oral, siendo más elaboradas sus respuestas motoras y su comprensión lingüística es buena cuando se habla claro y haciendo uso de frases sencillas.

2.1.6 Estilo de aprendizaje

Las personas con síndrome de Down tienen una forma de aprender diferente a la del resto de niños y bastante más lenta, tienen problemas con el procesamiento de la información y les cuesta relacionar las ideas para tomar después una decisión adecuada. Los problemas de procesamiento de información hacen que les resulte complicada de comprender la información que se presenta de manera simultánea. Otra característica del estilo de aprendizaje es que la discapacidad intelectual les genera dificultades a la hora de comprender la información abstracta (Ruíz 2012).

Por otro lado, es importante reforzar y afianzar los aprendizajes, ya que en algunas ocasiones pueden desaparecer, aunque se creían ya interiorizados, por ello es necesario la repetición, la práctica y los ensayos. También aparecen problemas con la transferencia de los aprendizajes a otros contextos, por lo que resulta fundamental poner en práctica lo aprendido en situaciones cotidianas y en distintos momentos y lugares (Ruíz, 2012).

Ruíz (2012) apunta que estos niños no suelen pedir ayuda cuando tienen alguna dificultad en la tarea, en ocasiones se resisten a las tareas cuando su realización conlleva un esfuerzo y no tienen interés en este o tienen miedo a hacerlo mal y que les cuesta trabajar solos sin un apoyo directo.

Finalmente, hay que tener en cuenta varios aspectos positivos que favorecerán el aprendizaje: aprenden más fácilmente por el canal visual, con dibujos, gestos o pictogramas, su capacidad de imitación se puede aprovechar para reforzar los aprendizajes y su constancia que los lleva a trabajar de forma continua en una tarea hasta alcanzar su objetivo (Ruíz, 2012).

2.1.7 Conducta

Patterson (2004) explica que algunos de los problemas de conducta que presentan estos niños pueden traer consecuencias negativas para su desarrollo social y educativo. Algunos de estos problemas son: La docilidad y las conductas desafiantes o de resistencia, hiperactividad y déficit de atención, problemas de regresión provocados por alguna preocupación o trastorno obsesivo-compulsivo, que en caso de existir se manifiesta con mayor frecuencia e intensidad que en el resto de los niños.

Otros patrones de conducta más generales que pueden presentar los infantes con trisomía 21, tal y como indica Ruíz (2017), son la rigidez de conductas, es decir escasa flexibilidad, problemas de inhibición o regulación de conducta en determinadas situaciones o ante cambios. No obstante, muchos niños con síndrome de Down mantienen comportamientos adecuados en las situaciones sociales que les toca vivir.

2.1.8 Personalidad

La personalidad de las personas con síndrome de Down no es igual en todas, pero actualmente hay muchos estereotipos sobre esto y muchas personas las describen como alegres, cariñosas, fáciles de tratar, sociables, ... (Madrigal, 2004).

Madrigal (2004) expone características que se dan con frecuencia en muchos de estos niños. Por un lado, su iniciativa es escasa para participar en las actividades, por lo que resulta importante animarlos e insistirles para que participen, ya que no es habitual que ellos lo hagan por voluntad propia. También muestran poco control emocional, lo que

les lleva a manifestar sus emociones y sentimientos de manera excesivamente efusiva. Por otro lado, otra característica es que pueden parecer tozudos u obstinados porque se resisten a los cambios, lo que sumado a su limitada capacidad de respuestas puede llevar a pensar a otras personas que no tienen interés y que son apáticos y pasivos. Por último, cabe destacar que suelen ser constantes, responsables y muy meticulosos con sus trabajos.

2.1.9 Desarrollo social

Ruíz (2016) explica que los niños con síndrome de Down, desde muy pequeños, desarrollan sus habilidades sociales buscando el contacto visual y a través de conductas de apego y sonrisas. Generalmente no tienen dificultades para ser aceptados socialmente en los espacios educativos y muestran interés en las relaciones interpersonales. Son comunicativos y presentan habilidades para interaccionar de manera adecuada, aun así, en muchas ocasiones les gusta jugar con niños de menor edad o prefieren hacerlo solos para poder seguir a su propio ritmo ya que a veces pueden tener dificultades para cumplir las normas o hay estímulos demasiado rápidos.

Más adelante, Ruíz (2017) añade como una fortaleza la gran capacidad de comprensión social y empatía que presentan y también la habitual imitación de los comportamientos de otras personas.

2.2 Desarrollo emocional de niños con síndrome de Down

Los niños con síndrome de Down tienen una vida emocional tan rica como los demás, incluso su mundo emocional puede llegar a ser más intenso que el del resto de personas ya que el componente intelectual distorsiona en menor medida sus emociones y cómo las viven. La riqueza emocional se hace visible con la diversidad de personalidades y temperamentos que presentan las personas con trisomía 21 (Ruíz, 2004).

Ruíz (2004) explica que los niños y niñas muestran una gran capacidad de percibir las emociones de las personas que les rodean especialmente de aquellas con las que tienen un vínculo afectivo, son más sensibles a la tristeza o ira de los demás, pero también captan rápido el cariño y la alegría.

Por otro lado, las dificultades que presentan en el lenguaje hacen que la forma de expresar sus emociones se vea bastante limitada, lo que no quiere decir que no las estén sintiendo. Además, las dificultades para controlar sus conductas llevan a que cuando manifiestan sus emociones sean espontáneas y efusivas, por ejemplo, con excesos de contacto físico (Ruíz, 2004).

Ruíz (2006) comenta que la autoestima que poseen es positiva, les gusta como son y se sienten felices además en áreas como la aceptación social, la actividad académica y las habilidades físicas tienen una visión muy positiva sobre ellos mismos, fruto de la confianza que depositamos en sus posibilidades. Una minoría por el contrario puede presentar una baja autoestima producida por que se le exige en exceso o no confían en ellos.

Otras características relevantes que Ruíz (2017) apunta son las siguientes: interés por el contacto interpersonal y por los demás, habilidad para la imitación de los estados emocionales, vocabulario emocional limitado, bajo nivel de relación interpersonal espontáneo, limitaciones a la hora de identificar, categorizar y definir emociones concretas, dificultad para empatizar y adoptar la postura de otros y baja tolerancia a la frustración en ocasiones.

Es común que las personas con síndrome de Down sufran bloqueos ante situaciones que les generan estrés o que no saben cómo resolver. Estos bloqueos les incapacitan para tomar una decisión y es importante enseñarles a superarlos (Ruíz, 2004).

Por último, el egocentrismo es un rasgo característico ya que presentan dificultad para entender las perspectivas de los demás, lo que no se debe a la genética sino a nuestra forma de interactuar con ellos que les hace asumir un protagonismo muchas veces excesivo (Ruíz, 2006).

2.3 Escolarización de niños con síndrome de Down

Rubio (2017) nos explica como a lo largo de la historia nos hemos encontrado con modelos educativos muy diferentes entre sí y con una concepción distinta de cómo atender las necesidades educativas de las personas con algún tipo de discapacidad, concretamente podemos distinguir entre cuatro: La exclusión, la segregación o separación, la integración y la inclusión.

En un principio con la Ley Moyano, primera ley educativa las personas con discapacidad eran totalmente excluidas de las escuelas ordinarias ya que no se le consideraba con capacidad para alcanzar los aprendizajes. Más tarde, en 1970, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa introduce por primera vez la educación especial como un sistema paralelo al ordinario y que utiliza programas distintos al del resto del alumnado (Rubio, 2017).

En 1978 se publica el Informe Warnock y se da un paso importante ya que incide en la importancia de que no existan dos grupos diferentes, la educación especial y la educación ordinaria. Este informe fomentó en gran medida la integración en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación, con la aprobación de la LOGSE en 1990 se propone un planteamiento más inclusivo y de atención a la diversidad, que introduce la educación especial dentro de la escolarización ordinaria, creando finalmente un único sistema educativo para todos los niños. Esta ley explica que la escolarización en centros de educación especial será excepcional, únicamente para alumnos que presenten necesidades imposibles de atender en los centros ordinarios (Rubio, 2017).

Finalmente, Rubio (2017) apunta que con la LOPEG se termina de definir el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales y la entrada de la LOE, se convierte en el paso fundamental hacia la educación inclusiva, va un paso más allá de la integración, ya que apuesta por la necesidad de la inclusión de todo el alumnado independientemente de las condiciones personales y sociales.

La LOMCE, ley de educación actualmente vigente no introduce cambios significativos en cuanto al planteamiento anterior de inclusión, solo algunas indicaciones en cuanto a la manera de intervenir con los alumnos con necesidades educativas específicas (Rubio, 2017).

Tras este breve recorrido histórico por las leyes de la educación que nos muestran cómo ha evolucionado la escolarización de las personas con algún tipo de discapacidad, donde se puede incluir a los niños con síndrome de Down, podemos comprender como la situación actual de total inclusión requiere que la escuela atienda las necesidades de todos los alumnos, que son muy diferentes entre sí. Por ello, es necesario actuar desde

escenarios más abiertos y trabajando diferentes clases de contenidos como puede ser la Educación Emocional.

3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de los niños con síndrome de Down, los cuales experimentan sus vivencias emocionales con mayor intensidad que el resto de los niños. Como se explica anteriormente, la escuela tiene que responder a las necesidades de todos los alumnos y por esta razón es ineludible introducir la educación emocional en las aulas.

A continuación, profundizaré en el concepto de Educación Emocional, ya que para poder realizar una propuesta de intervención es necesario conocer bien las distintas dimensiones y aspectos que este término abarca.

3.1 Inteligencias múltiples

Este apartado va a tratar de contextualizar el tema elegido, explicando de donde parte y como se llega hasta el concepto de inteligencia emocional que conocemos hoy en día. Para ello, partiremos de los siguientes términos: la inteligencia y las inteligencias múltiples.

Para poder explicar el significado de estos dos conceptos haré referencia a los autores más relevantes que aportaron sus distintas perspectivas. Estos autores, a la vez que definían el término *inteligencia*, abrieron un camino hacia el concepto de la inteligencia emocional. Con el paso del tiempo llegaron a entender la inteligencia no como un elemento único sino como uno formado por diferentes dimensiones.

Como señala Bisquerra (2003) el estudio de la inteligencia comienza hace muchos años con aportaciones de autores como Broca, Galton, Darwin o Wundt. Sin embargo, hasta 1905, momento en el que el Ministerio de Educación francés demanda a Binet elaborar el primer test de inteligencia, estas investigaciones no tenían apenas efectos significativos en la educación. A partir de este momento, comienzan a aparecer aportaciones de mayor relevancia. En 1912 Stern aporta el término de Coeficiente Intelectual y más tarde Spearman y Thurstone introducen siete destrezas mentales

primarias, las cuales podrían entenderse como uno de los antecedentes a las inteligencias múltiples.

Después como explican Molero, Saíz y Esteban (1998), en el año 1920, Thorndike introduce un nuevo tipo de inteligencia, *la inteligencia social* la cual define como la capacidad para entender e interactuar con otras personas; es decir, de desenvolverse adecuadamente en las relaciones sociales.

Más tarde, David Wechsler en 1958 definió la inteligencia como una habilidad que permite actuar con un objetivo, razonar y operar adecuadamente en su ambiente. Esta perspectiva aboga por la concreción de un cociente intelectual que refleja el nivel de inteligencia con un número y que mide la capacidad que el individuo presenta para analizar, comprender, retener o resolver diferentes problemas cognitivos, lo que no tenía en cuenta ningún aspecto social o emocional (Ibarrola, 2006).

Finalmente, Howard Gardner irrumpe con el concepto de las inteligencias múltiples poniendo en cuestión el CI (Bisquerra, 2003). Esta teoría abre un nuevo camino hacia la Inteligencia Emocional.

Gardner, que defiende la idea de que las personas no poseen una única inteligencia, difiere del concepto tradicional de inteligencia basado en el CI. Este autor, en 1983, apunta que hay diferentes maneras de ser inteligente, estableciendo los ocho tipos siguientes: la inteligencia lingüística, lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia natural (citado en Pérez y Beltrán, 2006).

A continuación, nos centraremos en la inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner, las cuales empiezan a tener en cuenta la dimensión emocional de las personas, factor fundamental de la inteligencia emocional.

La inteligencia interpersonal, se entiende como “la capacidad de percibir y distinguir los estados de ánimos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas” (Armstrong, 2000, p.19).

Mientras que la inteligencia intrapersonal, es “el autoconocimiento y actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la

conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima” (Armstrong, 2000, p.20).

Inspirados en esta nueva forma de entender la inteligencia, y en especial en la inteligencia interpersonal e intrapersonal que empieza integrar la dimensión emocional del individuo, Salovey y Meyer en 1990 introducen el concepto de inteligencia emocional, que Daniel Goleman popularizó en 1995 en su libro *Inteligencia Emocional* (Bisquerra, 2003).

3.2 Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional (IE) ha sido definida por distintos autores; en el siguiente apartado se mostrarán las enunciaciones más destacadas y por otro lado se explicarán algunos conceptos que forman parte de este constructo psicológico.

Ruiz (2006) hace referencia a tres autores que se encargan de construir la definición y dar a conocer el término Inteligencia Emocional.

En primer lugar, nos encontramos con Bar-On, que entiende el concepto de inteligencia emocional como un conjunto de destrezas personales, emocionales y sociales que influyen en la capacidad del individuo para adaptarse y afrontar las distintas situaciones que se dan en el medio en el que se desenvuelve. El buen o mal desarrollo de este tipo de inteligencia puede percibirse en el éxito en la vida y la salud mental (citado en Ruiz, 2006, p. 27).

El modelo de Bar-On se estructura teniendo en cuenta los siguientes componentes:

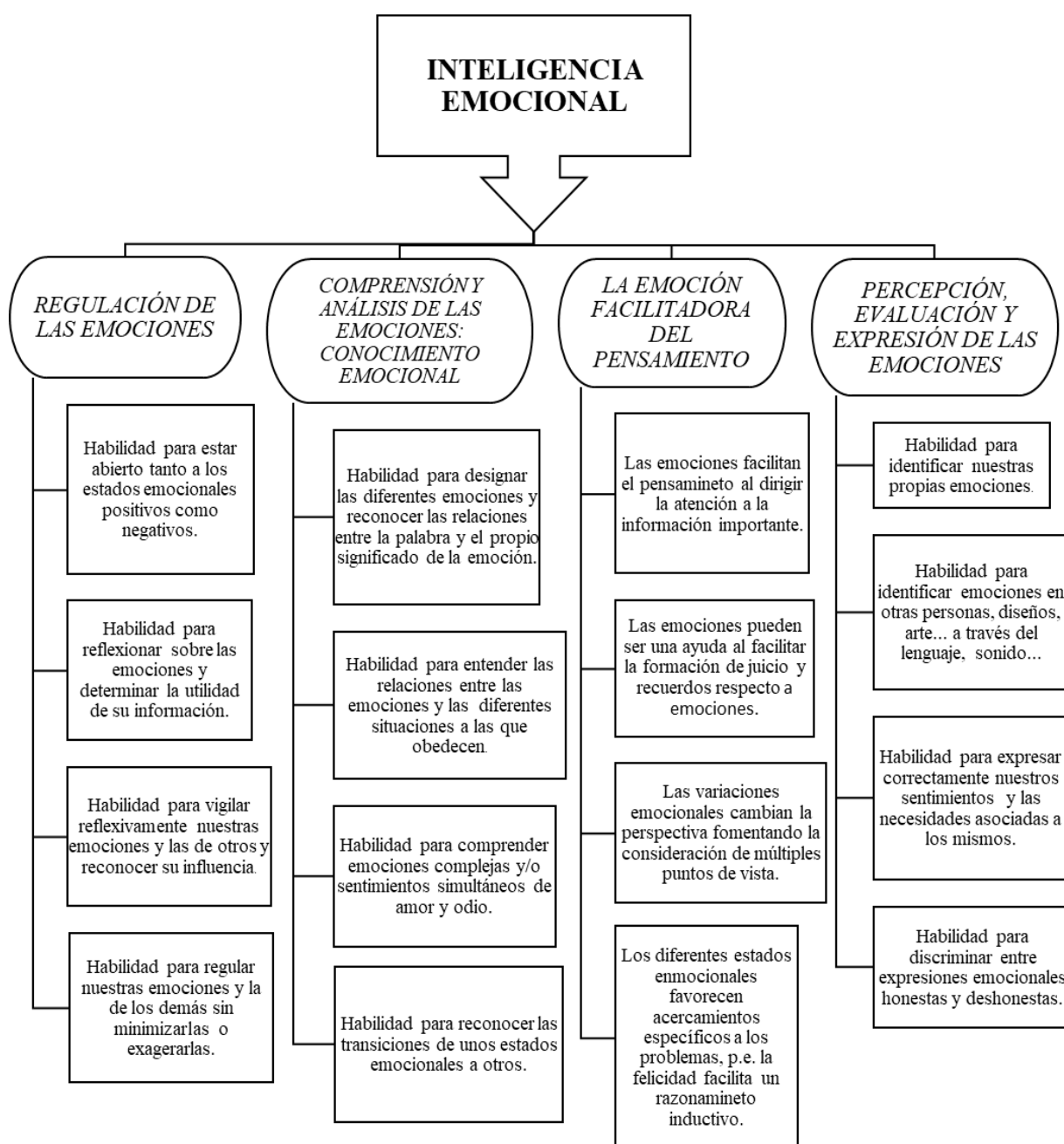
Componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia. Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social. Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad. Gestión del estrés: tolerancia al estrés, control de la impulsividad. Estado de ánimo general: felicidad, optimismo (Bar-On, citado en Bisquerra, 2009, p. 133).

En segundo lugar, Salovey y Mayer consideran que la IE puede ser explicada a partir de determinadas habilidades básicas que son:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (citado en Ruiz ,2006, p. 27).

En la siguiente figura encontramos un pequeño resumen de las cuatro habilidades emocionales, con las que Mayer y Salovey (1997) definen la Inteligencia Emocional.

Figura 1. Modelo revisado de IE (Mayer y Salovey, 1997)



Y, por último, encontramos a Daniel Goleman que no se encargó de conceptualizar el término, pero sí de darle visibilidad y de presentarlo desde una nueva perspectiva. Este autor entiende que todos los humanos disponemos de una parte racional y otra emocional y que estas no tienen que entrar en conflicto, sino hay que intentar armonizarlas, es decir, hacerlas compatibles. Goleman entiende que la razón y la emoción van juntas y no pueden darse una sin la otra y termina sintetizando las destrezas emocionales en cuatro: “la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones” (citado en Ruiz, 2006, p.28).

Daniel Goleman define las destrezas emocionales de la siguiente manera:

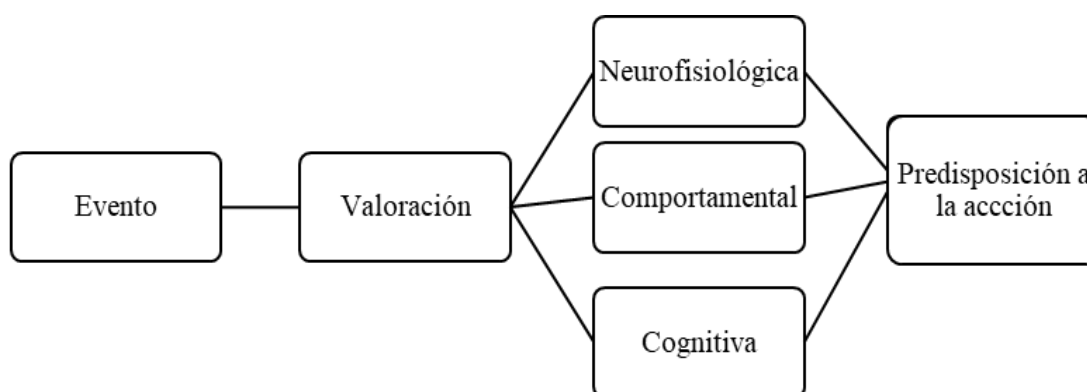
Autoconciencia: autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza. Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación. Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo. Empatía: empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás. Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo. (Goleman, citado en Bisquerra, 2009, p. 133)

A continuación, me gustaría hacer referencia a dos términos claves para comprender el significado completo de inteligencia emocional y poder pasar a hablar de la educación emocional, en este caso me estoy refiriendo a los sentimientos y a las emociones.

En primer lugar, y según Bisquerra (2003), conocer el concepto de emoción es fundamental para comprender posteriormente la educación emocional y los beneficios derivados de esta. El autor explica que las emociones se producen siguiendo siempre un proceso dividido en tres pasos que son los siguientes: “En primer lugar, unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, en segundo lugar y como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica y por último el neocórtex interpreta la información” (Bisquerra, 2003, p.12).

Y en relación con el proceso anterior, se entiende una emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” (Bisquerra, 2003, p.12)

Figura 2. Concepto de emoción (Bisquerra, 2003)



Como podemos observar en esta figura, Bisquerra (2003) distingue tres componentes presentes en cada emoción, uno cognitivo, otro comportamental y otro neurofisiológico.

El componente de comportamiento hace referencia a la forma de actuar del individuo al experimentar las distintas emociones, cada una de estas se puede identificar con la observación de determinadas características apreciables en: tono de voz, expresiones faciales, postura corporal o incluso las acciones llevadas a cabo en el momento en el que se experimenta una emoción (Bisquerra, 2003, p. 13).

El componente cognitivo es el que según Bisquerra (2003) muchos autores denominan sentimiento, pero este lo explicaremos más adelante. En este caso hace referencia a la manera de tomar conciencia de qué estás sintiendo en cada momento y que nos lleva a asignarle un nombre a cada emoción.

Y, por último, el componente neurofisiológico hace referencia a las respuestas adaptativas e involuntarias que pone en marcha nuestro cuerpo ante las diferentes sensaciones, pero que pueden aprenderse a controlar con las técnicas adecuadas. Estas respuestas varían según la intensidad de las emociones, el tipo de emoción y la persona que las experimenta, aunque algunas de ellas pueden ser: sudoración, dificultades para

respirar, tensión muscular, elevación de la frecuencia cardíaca, temblores, etc. (Bisquerra, 2003, p. 13).

Existen diferentes clases de emociones y, según Bisquerra (2009), una forma de clasificarlas podría ser la siguiente: emociones negativas, emociones positivas, emociones ambiguas y emociones estéticas. Y dentro de estos cuatro grupos encontramos también una distinción entre emociones primarias y las derivadas de estas.

Las emociones primarias en el grupo de las emociones negativas son: el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la ansiedad y la vergüenza. En el grupo de las emociones positivas la alegría, el amor y la felicidad. En el de las emociones ambiguas, la sorpresa. Y finalmente, las emociones estéticas responden a las provocadas al admirar la belleza ya sea de un paisaje, una obra de arte o una cara atractiva, entre otras cosas (Bisquerra, 2009, p.92).

En segundo lugar, Ibarrola (2011) define los sentimientos como actitudes causadas a partir de emociones y más perdurables que estas, es decir, que se mantienen en el tiempo. El sentimiento surge tras un razonamiento y se trata de una percepción sensorial. Algunos autores lo explican como el componente cognitivo de la emoción.

3.3 Implicaciones para la Educación Emocional

Este apartado va a tratar de definir qué es lo que se entiende por Educación Emocional y cuáles son los contenidos más útiles, las metodologías más apropiadas etc. Estos datos es posible conocerlos gracias a las conclusiones y los resultados que se han obtenido de investigaciones de programas de inteligencia emocional que han sido aplicados en diferentes grupos.

La Educación Emocional es definida como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

Bisquerra (2011) apunta que la educación en el ámbito emocional ha de iniciarse desde edades tempranas y este proceso educativo debe prolongarse lo largo de la vida. Este tipo de educación hace uso de una metodología especialmente práctica, de carácter vivencial, activa y participativa, para lo que se sirve de las dinámicas de grupos, aprendizaje cooperativo, role playing, la autoreflexión, los juegos, la relajación entre otras técnicas. También destaca que las habilidades emocionales son complicadas de adquirir y que para ello se requiere del tiempo necesario lo que va a suponer un reto para la educación. El conocimiento que disponemos actualmente sobre la Educación Emocional nos permite entender como tiempo apropiado para el desarrollo de las habilidades emocionales, una sesión semanal de entre 45 y 60 minutos y que se lleven a cabo durante todo el curso y cada año de escolarización.

Por otro lado, cuando se centra en la etapa de Educación Primaria destaca que los contenidos más trabajados son la expresión de emociones y sentimientos, las relaciones entre iguales, la resolución de problemas y conflictos y escuchar y respetar las opiniones de los demás (Bisquerra, 2011).

Finalmente, las conclusiones obtenidas de las distintas investigaciones nos indican que los programas de educación emocional que presentan unas condiciones adecuadas, es decir que son de calidad y su realización conlleva un tiempo, tienen un gran potencial para producir efectos positivos en el desarrollo integral de las personas (Bisquerra, 2011).

4. PROGRAMAS E INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el siguiente apartado se recoge una pequeña batería de programas de educación emocional que se están llevando a cabo en distintos espacios educativos actualmente y contribuyen al desarrollo personal del alumnado, enseñándoles a reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás y a aprender a gestionarlas.

A partir de los diferentes programas explicados a continuación he elaborado uno propio para poder llevarlo posteriormente a la práctica a lo largo de 6 sesiones. El programa combina los distintos aspectos que he considerado más significativos y lúdicos de los ya existentes, combinados con otros de elaboración personal.

4.1 Programa “Aulas Felices”

El programa de “aulas felices” fue creado por un grupo de cuatro maestros con mucha experiencia en el ámbito educativo y que pertenecen a diferentes etapas de la escolarización. Este grupo de docentes se conoce como el Equipo SATI. Su intención era introducir la psicología positiva en las aulas para conseguir el bienestar en estas a la vez que se aprenden los contenidos (Bisquerra y Hernández, 2017).

El programa sienta sus bases sobre el concepto de la psicología positiva, que busca potenciar las fortalezas, así como las emociones positivas del ser humano sin tener en cuenta únicamente lo negativo y prestando atención a las instituciones que favorecen la aparición de estas emociones positivas y fortalezas (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2012, p.11).

La obra de Arguís et al. (2012) recoge un repertorio de recursos diverso y flexible que puede utilizarse con alumnos de entre 3 y 18 años es decir en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, concretamente encontramos 321 actividades que pueden llevarse a cabo en el aula.

El programa se puede aplicar en cuatro niveles que van aumentando progresivamente su complejidad: el nivel 1 se corresponde con el aula, el nivel dos con los Equipos de Ciclo o Departamentos, el nivel 3 con el Centro Educativo y el nivel 4 con la Comunidad Educativa (Arguís et al, 2012, pp.58-59).

Los objetivos principales del programa son los siguientes: “incrementar la felicidad del alumnado, profesorado y familias y potenciar el desarrollo personal y social del alumnado” (Bisquerra y Hernández, 2017, p.60).

Por un lado, el programa busca el desarrollo de la Atención Plena para la que ofrece una serie de ejercicios generales y diferentes ejemplos de actividades por niveles. Por otro lado, busca mejorar las Fortalezas Personales para las que ofrece propuestas globales, específicas y personalizadas (Arguís et al, 2012). Estos autores especifican estas propuestas en los siguientes términos:

1. Las propuestas globales explican cómo ha de ser la actitud del docente, como crear condiciones favorables para el aprendizaje, cuáles son las prioridades para dar una

educación de calidad, diferentes modos de organización y metodologías motivadoras entre las que destacan el trabajo por proyectos, el trabajo por tareas y el aprendizaje cooperativo entre otros y finalmente recomienda aprovechar otros programas ya existentes que pueden contribuir también al desarrollo de las fortalezas.

2. Las propuestas específicas agrupan las 24 fortalezas en seis virtudes: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y transcendencia. Las virtudes recogen para cada una de las fortalezas que engloban variedad de actividades y recursos para los distintos niveles.

3. Las propuestas personalizadas ofrecen dos estrategias que sirven para trabajar las fortalezas de manera personalizada. Estas estrategias son las siguientes:

- *Potenciar las fortalezas características, pero también las más débiles.* La estrategia consiste en que los niños realicen el Cuestionario VIA, que les permitirá conocer su ranking de fortalezas. A partir del ranking deberán usar sus fortalezas características (las cinco primeras) de un modo diferente, tendrán que escoger una de ellas cada semana y utilizarla cada día de forma distinta. Por otro lado, para potenciar las fortalezas débiles cada niño ha de elegir las que ocupen los últimos lugares de su ranking y confeccionar un plan para intentar mejorarlas.
- *El “Cuaderno de Tutoría” con una “Sección de propósitos”.* La sección de propósitos se utilizará para que los niños reflejen planes personales que tengan el objetivo de trabajar propósitos concretos durante un periodo de tiempo determinado.

Finalmente, encontramos también algunas pautas y orientaciones que son de utilidad para hacer posible el trabajo conjunto entre la familia y el centro educativo.

4.2 Programa “Emociona-Down”

El programa Emociona-Down ha sido elaborado por un grupo de trabajo formando por integrantes de Down España de las distintas comunidades autónomas y diseñado y coordinado por Emilio Ruiz (2017).

El programa de Ruíz (2017) persigue cuatro objetivos principales que son: el autoconocimiento emocional (el conocimiento de las propias emociones), la autogestión

emocional (la capacidad de controlar las emociones), la conciencia social y empatía (reconocimiento de las emociones ajenas) y la gestión de las relaciones. Esta guía en concreto recoge propuestas prácticas orientadas a usuarios de entre 6 y 18 años.

En primer lugar, encontramos un resumen de cuál es el origen de la inteligencia emocional y qué se entiende por educación emocional, así como una breve explicación de cuáles son las dificultades de las personas con discapacidad intelectual o síndrome de Down que fundamentan la necesidad y la importancia de trabajar con ellas la educación emocional. Tras esto aparece un listado de pautas generales para conseguir un trato adecuado con personas con síndrome de Down (Ruíz, 2017).

En segundo lugar, Ruíz (2017) hace alusión a la educación emocional en relación con el síndrome de Down, y se destacan distintas características de las personas con trisomía 21 en esta área del desarrollo, destacando en especial sus fortalezas y debilidades. Además, se incluyen varias tablas que recogen sus características psicológicas y de aprendizaje en diferentes dimensiones como la atención, percepción, memoria, lenguaje, conducta, personalidad, estilo de aprendizaje, etc., que van acompañadas de diversas propuestas de actuación. Conocer estos datos es fundamental para desarrollar y planificar un programa que responda a sus necesidades, utilizando para ello sus fortalezas y atenuando los efectos de sus debilidades.

A continuación, el programa muestra una definición del Mediador Emocional junto con las funciones que debe desempeñar tanto en el entorno y las asociaciones como con respecto a las familias, profesionales y personas con síndrome de Down. La persona que se designe como mediadora ha de tener algunas características esenciales como una actitud favorable, mostrando interés hacia el tema, una formación adecuada, empatía, entusiasmo, dinamismo y ser un buen comunicador. Un mediador debe tener presente siempre la idea de que hace de modelo y referente y que con su forma de actuar o hacer las cosas ya está enseñando (Ruíz, 2017).

Para facilitar el trabajo al mediador emocional Ruíz (2017) plantea una posible guía de orientaciones didácticas y propuestas de intervención con el entorno y las asociaciones, con los profesionales, con las familias y con las personas con síndrome de Down.

Finalmente, el programa plantea una metodología de actuación desde un enfoque práctico y distribuye el programa en 12/16 sesiones de una hora y una vez a la semana, apuntando que deben realizarse en grupos de 5 a 10 personas y de edades similares. A pesar de tratarse de sesiones grupales hay que tener en cuenta que debe hacerse un seguimiento individualizado. También propone una forma de distribuir la sesión y lo hace dividiéndola en tres partes: una actividad introductoria, un núcleo central y una actividad de cierre (Ruíz, 2017).

Los métodos utilizados por Ruíz (2017) a lo largo del programa fundamentalmente son el trabajo en grupo, el entrenamiento individualizado, el mantenimiento y generalización de las conductas, la implicación de las familias, la reflexión, la secuenciación de objetivos y actividades, las observaciones directas, evaluaciones repetidas.

Los recursos y las estrategias más empleadas son el tiempo de juego, historietas sociales, cuentos y títeres, juegos de mesa, role-play, el teatro las TIC y la música (Ruíz, 2017).

Para terminar, Ruíz (2017) recoge las distintas actividades propuestas en 4 bloques, que se corresponden con los cuatro objetivos principales que persigue el programa. Tras las actividades el programa propone algunas herramientas de evaluación “tipo”.

4.3 Programa “Happy 8-12”

La investigación llevada a cabo sobre el *Programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12* pretende hacer un estudio sobre los efectos de este en las competencias emocionales en una muestra de 574 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (Filella, Cabello, Pérez y Ros, 2016).

Los problemas durante la convivencia escolar es una realidad presente en los centros educativos hoy en día y diversos autores señalan que muchos de los conflictos entre iguales se deben sobre todo a la falta de habilidades para gestionarlos y de competencias emocionales (Filella et al, 2016).

El Programa investigado por Filella et al (2016) fue propuesto por el GROP (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica). Este consiste en un videojuego diseñado

particularmente para que los niños/as aprendan a manejar sus competencias emocionales y como consecuencia resuelvan los conflictos que se les presenten de una forma más asertiva.

El videojuego consta de 25 conflictos, 15 de ellos tendrán lugar en el contexto escolar y los 10 restantes en el contexto familiar. Una vez dados los conflictos el alumno deberá escoger entre diferentes opciones la respuesta más asertiva, siendo solo una la correcta. El videojuego está enfocado como una medida preventiva de los conflictos escolares o incluso del acoso escolar, e intenta incidir sobre aspectos como la ansiedad de los alumnos, el ambiente en el aula y el recreo o la resolución de los problemas (Filella et al, 2016).

Por ello, el objetivo de la investigación de Fiella et al (2016) era conocer los efectos del videojuego en las habilidades emocionales, los niveles de ansiedad, el ambiente, y el desempeño de los estudiantes, así como la opinión sobre este de los profesores y los alumnos, ya que altos niveles de motivación o muy bajos podrían influir en los resultados.

Por un lado, la muestra es de 574 alumnos, de los cuales 301 niños y 273 niñas. Los alumnos se dividieron en dos grupos, un grupo experimental formado por 351 niños/as y un grupo de control formado por 223 alumnos (Filella et al, 2016).

Por otro lado, los instrumentos que utilizaron Fiella et al (2016) para la evaluación fueron los siguientes: Cuestionario de Desarrollo Emocional, Stait-Trait Anxiety Inventory for Children, Cuestionario Clima Social Aula, Cuestionario el clima patio alumnado, Registro anecdótico de conductas conflictivas en el patio, Calificaciones de las asignaturas instrumentales, Cuestionario de valoración Happy 8-12 del alumnado y Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado. Además, para el análisis de los datos se eligió el método cuasi-experimental que constaba de un pre-test y un post-test, que se realizaron en el grupo de control y en el experimental.

Finalmente, los resultados obtenidos fueron los siguientes: En primer lugar, la mejoría de las competencias emocionales del grupo sometido al entrenamiento a través del videojuego fue significativa. En segundo lugar, en cuanto al rendimiento académico, se podía apreciar una leve mejoría en todas las áreas, pero esta destacaba en el área de

lengua castellana, que podía ser debido a que las notas se recogieron justo después de implementar el programa. En tercer lugar, el nivel de ansiedad que presentaban los alumnos sometidos al programa disminuyó notablemente. En cuarto lugar, los resultados en cuanto al clima en el aula y en el recreo también fueron favorables, mostrando una tendencia de mejoría en los centros donde se había aplicado el software. Y, por último, la opinión de los participantes en el programa mostró que había agradado y dentro de los niveles esperados, lo que mostraba que ni una motivación desmesurada ni una excesivamente baja había influido en los resultados y los profesores lo consideraron como una herramienta apropiada y útil para aplicarla en las escuelas (Filella et al, 2016).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

El programa de Inteligencia Emocional que se recoge en este apartado se ha planteado para ser implementado a lo largo de 6 sesiones de una hora, en la Asociación Down, con un grupo de seis niños/as de entre 7 y 8 años que presentan trisomía 21.

He llamado al programa “Emociocrezo sintiendo”. Este nombre se debe a que a lo largo del proyecto los alumnos irán midiendo su evolución con ayuda de un material didáctico “El Emocionómetro”, que al final de proyecto les mostrará de manera visual cual ha sido su crecimiento en el área emocional.

El programa contiene los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos que se trabajan durante su realización, la metodología más adecuada de trabajo, así como una batería de 17 actividades organizadas por sesiones, su evaluación y los materiales necesarios para poder realizarlas.

Además, a pesar de tratarse de un programa específico que se va a llevar a cabo en un contexto en concreto, se hará referencia a otros contextos de aprendizaje que forman parte del programa, sirviendo como refuerzo para afianzar y generalizar los conocimientos adquiridos. Estos contextos son: el centro educativo y la familia, que harán posible alcanzar resultados óptimos, a partir de una relación de colaboración activa entre estos contextos y la asociación.

5.1 Objetivos

Los objetivos que se pretende que los alumnos adquieran tras participar en el programa son los siguientes:

El **objetivo general** que se persigue es *conseguir un mayor desarrollo de las habilidades y competencias emocionales*, que posteriormente favorecerá el crecimiento de los niños en otros ámbitos: personal, social, académico y familiar.

Los **objetivos específicos** que han de desarrollar para poder alcanzar el objetivo general son:

- Aprender a identificar las propias emociones y sentimientos.
- Conocer técnicas y estrategias para controlar las conductas derivadas de los distintos estados emocionales.
- Identificar y apreciar las emociones ajenas.
- Aprender a empatizar y a adoptar la postura del otro.
- Favorecer las interacciones sociales espontáneas.
- Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional.
- Reforzar la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Desarrollar habilidades de autocontrol.

5.2 Contenidos

Siguiendo el modelo de Ruiz (2017), los contenidos que se van a trabajar con el siguiente programa son:

- *El conocimiento de las propias emociones.* Este contenido permitirá a los alumnos conocerse más, empezar a poner nombre a lo que sienten y a sentirse mejor con ellos mismos.
- *El control de las propias emociones.* Tener el control de las emociones fortalece la perspectiva que uno tiene de sí mismo, generándose una actitud más

positiva que valora los éxitos y no presta tanta atención a las situaciones negativas.

- *La empatía* La habilidad para ponerse en el lugar de los demás permitirá a los niños valorar los sentimientos de los demás, comprenderlos y reaccionar correctamente ante estos.
- *Las relaciones sociales.* Una adecuada gestión de las relaciones sociales permitirá ampliar el número y la calidad de estas favoreciendo la integración social de este colectivo.

En el Anexo 1 se encuentra una tabla que relaciona los contenidos con los objetivos, clarificando cuáles son los objetivos que se esperan alcanzar de cada contenido trabajado.

5.3 Metodología

La metodología del proyecto tendrá de base los principios generales que exponen Fernández y Nieva (2009) como los más útiles para trabajar con alumnado que presenta discapacidad intelectual. Estos principios son:

- *Principio de actividad y participación.* El alumno ha de estar activo y participando en el proceso de aprendizaje. En especial, con niños que manifiestan estas características, la práctica y la actividad es la mejor forma para que adquieran los conocimientos y estos perduren en el tiempo. Por el contrario, si hacemos uso de un aprendizaje basado fundamentalmente en la transmisión de contenidos teóricos, los resultados no serán favorables.
- *Principio de aprendizaje significativo.* El potencial de razonamiento de las personas con discapacidad intelectual es más limitado. No podemos introducir contenidos que no van a llegar a comprender esperando que los entiendan en otro momento, porque van a tener dificultades para extrapolarlos a otros contextos cuando sea necesario. Por ello, es importante que lo que se pretende enseñar guarde relación con conocimientos previos que poseen y pueda interiorizarse de la manera más experimental posible.

- *Principio de la globalización.* Este principio hace referencia fundamentalmente a los contenidos. Los contenidos a trabajar hay que organizarlos de manera que tengan sentido y conexión unos con otros, si los contenidos se presentan aislados, fuera de un contexto general y sin guardar relación con nada, perderán sentido para estos niños/as y los olvidarán en poco tiempo. Por otro lado, es importante en edades tempranas seleccionar aquellos contenidos esenciales para poder abordar en el futuro otros más complejos.

- *Principio de personalización.* El proceso de aprendizaje debe estar pensado en función de las capacidades y características de cada alumno. Son alumnos con necesidades muy distintas y hay que adaptar en la medida de lo posible los aprendizajes para cada uno de ellos.

- *Principio de interacción.* Es conveniente que los alumnos sientan que forman parte de un grupo. Para ello, hay que fomentar la interacción entre los compañeros y con el profesional y generar oportunidades de aprendizaje colectivo.

Sin perder de vista los principios anteriores se aplicarán otras técnicas metodológicas concretas expuestas a continuación.

Por un lado, se hará uso del *aprendizaje cooperativo* ya sea en gran grupo, parejas o tríos. Tal y como señala Pujolàs (2012), trabajar en equipo a la hora de realizar actividades permite a los alumnos ayudarse y animarse entre ellos. Con este método lo que se espera es que el niño aprenda a la vez que contribuye a que sus compañeros aprendan.

Por otro lado, el *aprendizaje individual* que tendrá lugar en determinadas ocasiones permitirá ver el progreso de los alumnos cuando tienen que desenvolverse de manera autónoma y personalizar el proceso de aprendizaje para que responda lo mejor posible a las particularidades de cada participante.

Además, se hará uso de la *gamificación*, que favorecerá la concentración, el esfuerzo y la motivación. Esta metodología consiste en introducir los juegos en el ámbito de la educación con el objetivo de hacer los contenidos más atractivos y que los niños adquieran mejor los conocimientos y las habilidades (Gaitán, 2013).

Otras técnicas que se pondrán en marcha, especialmente con el objetivo de conectar los contenidos con la realidad de los participantes son: el role-playing y las escenificaciones.

El propósito de combinar distintas técnicas metodológicas es conseguir que el programa sea activo, práctico, participativo, lúdico y motivador, características esenciales para conseguir un desarrollo óptimo de las habilidades emocionales de los participantes.

Por último, hay que añadir que en todo momento a lo largo de la aplicación del programa debe salvaguardarse un clima cercano y de confianza en el que todos disfruten de la experiencia y se sientan cómodos. Sobre todo, porque lo que al fin y al cabo con el trabajo del área emocional lo que se busca es el bienestar personal, a partir del desarrollo de determinadas habilidades.

5.4 Desarrollo de actividades

En este apartado se recogen y describen organizadas en 6 sesiones las actividades del proyecto “Emociocrezo sintiendo”. Se ha elaborado una ficha para cada actividad que recogerá los siguientes datos: nombre, duración, objetivos, materiales, agrupamiento y descripción.

5.4.1 Sesión 1: “Las emociones”

La primera sesión empieza con una dinámica de presentación, esta servirá para que el profesional y los alumnos se conozcan e introducir el tema que van a trabajar a lo largo del proyecto.

He decidido llamar a la dinámica “Emojis”. Esta tendrá una duración de cinco minutos, los alumnos se sentarán en círculo y uno por uno tendrán que decir su nombre y una característica de ellos mismos, en función de la característica que digan se les repartirá una chapa con un Emoji que pondrá cada uno en su camiseta. En el Anexo 2 se encuentra un listado con las características que corresponden a cada Emoji.

A continuación, hay que explicar a los alumnos como vamos a trabajar a lo largo de las sesiones, lo que nos llevará 10 minutos. Se les dirá que vamos a ir realizando varias actividades en cada sesión y se les presentará “El Emocionómetro”, la herramienta que

les permitirá conocer su evolución. “El Emocionómetro” es un medidor de la inteligencia emocional. Se repartirá uno a cada niño y lo colgarán en la pared del aula en la que se van a impartir las sesiones, al terminar cada sesión deberán marcar en este lo que han aprendido. En el Anexo 3 puede verse un ejemplo de “Emocionómetro”.

Por último, en esta primera sesión se empezará trabajando el vocabulario de las emociones, para poder acceder después a conceptos más complejos. Para ello, se realizarán las 3 actividades siguientes.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> Ruleta de emociones.	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 15 minutos	<i>Descripción:</i> La actividad consiste en girar una ruleta en la que habrá distintas caras y nombres de emociones, según la que les salga, deberán coger una de las imágenes que les transmita lo mismo que indica el emoticono. Posteriormente, deberán pegar la imagen escogida en la cartulina, debajo del nombre de la emoción que le corresponde. La actividad la irán realizando por turnos, hasta que todas las imágenes queden pegadas en la cartulina. Realizar la actividad por turnos permitirá a los alumnos ayudarse en caso de que alguno tenga dudas.
<i>Objetivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional. - Desarrollar habilidades de autocontrol. 	
<i>Materiales:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ruleta construida con cartulina y un encuadernador. (ANEXO 4) - Cartulina con nombres de emociones. (ANEXO 4) - Imágenes. 	

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> Bailes emocionales.	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 15 minutos.	<i>Descripción:</i> Un participante ha de sacar sin mirar una

<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional. - Desarrollar la creatividad motriz y facial vinculada a las emociones. 	<p>tarjeta de la caja. El alumno y el profesional leerán la emoción sin que los demás se enteren. Seguidamente el profesional reproducirá en el ordenador la canción que considere que se adapta mejor a la emoción, y el alumno tendrá que bailar, es decir hacer uso de la expresión corporal y facial para representar la emoción que le ha salido en la caja. Mientras tanto el</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con nombres de emociones. - Caja. - Canciones 	<p>resto de los compañeros deberán intentar adivinar el nombre de la emoción que está representando.</p> <p>Cada participante lo hace una sola vez y en caso de que sobre tiempo pueden repetir de nuevo.</p>

ACTIVIDAD 3	
<i>Nombre:</i> Bingo	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 10 min.	<p><i>Descripción:</i></p> <p>Este juego es igual que el bingo original, pero en vez de jugar con números se jugará con emociones. En los cartones del bingo los niños tendrán distintos emoticonos y el profesor irá sacando de una caja tarjetas con el nombre de las emociones. Cuando el maestro diga el nombre de la emoción tendrán que revisar su cartón para ver si la tienen y en caso de tenerla, tacharla con un lápiz.</p> <p>En caso de que la partida terminara muy</p>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional. - Incorporar juegos en el conocimiento emocional. 	
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartones de bingo. (ANEXO 5) - Caja. 	

- Tarjetas con el nombre de emociones.	rápido, podría jugarse otra más.
--	----------------------------------

Los últimos cinco minutos de las sesiones se utilizarán para dar un pequeño feedback que favorezca la motivación de los alumnos, destacando los aspectos positivos del comportamiento, actitudes etc. y los avances que se hayan podido apreciar y para indicarles hasta qué altura pueden colorear en su Emocionómetro, dejándoles dos minutos para realizarlo.

5.4.2 Sesión 2: “¿Cómo son las emociones?”

A partir de esta sesión, todos los días se comenzará con cinco minutos dedicados a saludarnos y si los alumnos han vivido alguna experiencia que les haya hecho sentir alguna de las emociones que hemos trabajado, podrán comentarla.

La sesión 2 se ha diseñado para continuar trabajando el vocabulario de las emociones, pero ahora en más profundidad conociendo cómo es cada una. Las actividades para realizar son las siguientes.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> Emoción-arte.	<i>Agrupamiento:</i> Individual y gran grupo.
<i>Duración:</i> 25 min.	<i>Descripción:</i>
<i>Objetivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional. - Desarrollar la capacidad plástica vinculada a las emociones. 	Se reparte un folio a cada niño, dividido en dos partes. En cada parte pondrá el nombre de una emoción acompañada del emoticono que le corresponde. Se les pedirá a los niños que dibujen en cada sección una cosa que se corresponda con la emoción que pone y después, por turnos, tendrán que explicar qué han dibujado y por qué.

	Es interesante que cada niño tenga en su folio emociones distintas a la que tienen los otros, esto permitirá que se enriquezcan de lo que aportan los demás y que conozcan más emociones.
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios divididos en dos secciones. Con nombres de emociones y el emoticono que corresponde. (ANEXO 6) 	El alumno que lo requiera dispondrá de ayudas visuales para realizar sus dibujos. (Ejemplos de dibujos)

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> Memory.	<i>Agrupamiento:</i> Parejas.
<i>Duración:</i> 25 min.	<i>Descripción:</i>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional. - Desarrollar habilidades de autocontrol. 	<p>Se colocan mirando hacia abajo todas las fichas, y los niños han de ir levantando las cartas para hacer parejas.</p> <p>Las irán levantando por turnos, una vez cada uno. En cada turno el niño ha de levantar dos fichas para ver si coincide el color y las palabras escritas significan lo mismo.</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas para jugar. (ANEXO 7) 	<p>Si el color y las palabras coinciden podrá quedárselas, sino deberá volverlas a poner como estaban. Se continúa jugando hasta que se acaban todas las fichas.</p> <p>Cuando todas las parejas han terminado de jugar, se puede repasar el vocabulario en grupo, enseñando las fichas que son pareja y leyendo las palabras en voz alta.</p>

5.4.3 Sesión 3: “Se cómo me siento”

La sesión 3 se centrará en trabajar los sentimientos de uno mismo, es decir, ayudará a los niños a ser conscientes de cómo se sienten y cuales son las circunstancias que les provocan esos sentimientos. Las actividades propuestas son las siguientes.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> “El baile de las emociones”	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 10 min	<i>Descripción:</i> El profesional reproducirá el vídeo en el ordenador y los alumnos tendrán que imitar a la niña que sale bailando. Es conveniente, explicarles a los niños antes de empezar a bailar que la niña que aparece en el video va a sentir diferentes emociones y las expresará haciendo distintos gestos. También se les puede pedir que presten mucha atención, porque al terminar el video se les preguntará si ellos reaccionan de la misma manera cuando sienten miedo, alegría, tristeza etc.
<i>Objetivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las propias emociones y sentimientos. - Prestar atención a imágenes videográficas relacionadas con emociones. - Aprender a imitar distintos gestos vinculados con emociones. 	
<i>Materiales:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Vídeo de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=cpr7ttt1sQQ 	

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> Cómo me siento cuándo...	<i>Agrupamiento:</i> Individual.
<i>Duración:</i> 20 min	<p><i>Descripción:</i></p> <p>Los niños se colocan separados por el aula. Uno por uno el maestro se acerca a ellos y les da un dado, pidiéndoles que lo lancen para ver qué número sacan. En función del número que saquen se les repartirá una imagen. El maestro dejará la imagen colocada en el suelo, mirando hacia abajo para que no puedan verla y cuando todos los niños tengan su imagen les explicará la actividad.</p> <p>Los niños tienen que dar la vuelta a la imagen cuando el maestro se lo indique y han de pensar de forma autónoma qué emoción les hace sentir esa situación y cómo reaccionan. Cuando todos lo sepan, uno por uno, enseñará su foto, dirá el nombre de la emoción que siente en esa situación y representará mediante la expresión corporal la reacción que tiene al sentirla.</p> <p>El maestro ha de guiar con preguntas la interacción de cada niño. Preguntas tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción sientes cuando te ocurre lo de la foto? - ¿Cómo reaccionas? ¿Podrías representarlo?
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las propias emociones y sentimiento. - Asociar algunas emociones a determinadas situaciones. - Desarrollar la comunicación no verbal a través del lenguaje corporal. 	
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes numeradas del 1 al 6. - Dado. 	

ACTIVIDAD 3	
<i>Nombre:</i> ¿Me conozco?	<i>Agrupamiento:</i> Individual.
<i>Duración:</i> 20 min	<p><i>Descripción:</i></p> <p>A cada niño se le repartirá un folio dividido en dos columnas y se dejarán en el centro de la mesa unas fotocopias, las cuales contendrán distintas imágenes.</p> <p>Los niños deberán buscar en esas fotocopias cinco cosas que les hagan sentir bien y cinco que les hagan sentir mal, recortarlas y pegarlas en la columna correspondiente de su folio.</p> <p>Es recomendable, tras terminar la actividad colgar las producciones de los alumnos en la pared del aula, para que tengan presente en todo momento qué es lo que les hace sentir mal o bien.</p> <p>En el ANEXO 8 aparece un ejemplo de esta actividad.</p>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar las propias emociones y sentimientos. - Desarrollar la motricidad fina y las habilidades plásticas. 	
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios divididos en dos columnas. - Fotocopias con imágenes. 	

5.4.4 Sesión 4: “Manejo mis emociones”

La sesión 4 servirá para presentar a los alumnos algunas técnicas y estrategias que les permitirán controlar sus emociones cuando estas se vean desbordadas por alguna situación, lo que favorecerá a su vez la habilidad de autocontrol. Las actividades propuestas son las siguientes.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> “Lugar seguro”	<i>Agrupamiento:</i> Individual.

<i>Duración:</i> 15 min	<i>Descripción:</i>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer técnicas y estrategias para controlar las conductas derivadas de los distintos estados emocionales. - Desarrollar habilidades de autocontrol. - Fomentar la imaginación, la creatividad y la concentración. 	<p>La actividad es puede servir a los niños para evadirse de situaciones en las que se sienten desbordados, con miedo, estrés, etc.</p> <p>El profesional ha de pedir a los niños que piensen en una situación en la que se han sentido mal, han pasado miedo o estado agobiados. Cuando todos los niños tengan su situación les dirá que durante un minuto recuerden detalles de esta y piensen en todo lo que ocurrió en ese momento, para que revivan, en la medida de lo posible, las emociones que sintieron. Tras esto les indicará que cierren los ojos y realicen tres respiraciones profundas.</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Música de relajación. - Pictogramas de respiración profunda. 	<p>A continuación, todavía con los ojos cerrados, les pedirá que lleven a su imaginación un lugar donde se sientan muy tranquilos y a gusto. Una vez tengan en su mente este lugar, se les irá diciendo que imaginen cómo pasean por ahí, qué escuchan, si sienten frío o calor etc. Y finalmente, que vuelvan a abrir los ojos.</p> <p>Para concluir la actividad, es importante explicarles a los niños que cuando se sientan mal en alguna situación pueden cerrar los ojos y hacer lo que han hecho en la actividad, para tranquilizarse</p>

	<p>(cerrar ojos, tres respiraciones, imaginar su lugar seguro).</p> <p>Sería conveniente practicar las respiraciones profundas un par de veces con los niños antes de comenzar la actividad. (Anexo 9)</p>
--	--

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> “Las tortugas”	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 15 min.	<p><i>Descripción:</i></p> <p>El maestro presentará a los niños la técnica de la tortuga. Les explicará que ante una situación en la que se sientan muy enfadados deberán pararse, respirar profundamente como han hecho en la actividad anterior, esconderse en su caparazón como una tortuga pensando tranquilamente que ha ocurrido y como solucionarlo y cuando estén tranquilos y tengan la solución actuar. A la vez que les explica esto va a ir enseñando unas imágenes de la técnica, que servirán de ayuda visual y podrán colgarlas después en la pared del aula.</p> <p>Tras terminar la explicación, se reproducirá en el ordenador el cuento de “Fernando Furioso”. El vídeo puede reproducirse varias veces si es necesario.</p>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer técnicas y estrategias para controlar las conductas derivadas de los distintos estados emocionales. - Desarrollar habilidades de autocontrol. - Aprender a encontrar diferentes alternativas ante un mismo problema. 	
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes técnicas de la tortuga. (Anexo 10) - Ordenador - Vídeo de YouTube: https://www.youtube.com/ 	

watch?v=fIM58X6sCVE	<p>Tras el visionado de este, se preguntará a los niños que les ha parecido la reacción de Fernando y se les pedirá que realicen la técnica de la tortuga y piensen una manera de actuar más adecuada. Podrán mirar las imágenes usadas en la explicación para recordar los pasos de la técnica.</p> <p>Por último, cuando cada niño tenga su respuesta, se pondrán en común y entre todos se votará la mejor solución.</p>
---	---

ACTIVIDAD 3	
<i>Nombre:</i> “Botellas de la calma”	<i>Agrupamiento:</i> Individual.
<i>Duración:</i> 20 min.	<i>Descripción:</i>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer técnicas y estrategias para controlar las conductas derivadas de los distintos estados emocionales. - Desarrollar habilidades de autocontrol. - Aprender a relajarse de manera autónoma, con sus propios recursos. 	<p>Es una manualidad para construir una botella de la calma la cual les permitirá relajarse en momentos en los que estén demasiado alterados.</p> <p>Los pasos para su realización son:</p> <p>1º Llenar la botella de agua caliente, echar pegamento líquido y remover.</p> <p>2º Adornar con colorante, purpurina, estrellitas... y remover.</p> <p>3º Poner silicona en el tapón y cerrar la botella.</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Botellines de plástico sin 	<p>Es interesante que utilicen colorante de colores que transmitan tranquilidad y no demasiado</p>

etiquetas.	estridentes. Cuando la botella está lista, los niños pueden agitarla o hacerla rodar por el suelo y después relajarse mirando como se mueve la purpurina y los adornos que han echado en el interior.
- Colorante.	
- Purpurina.	
- Pistola de silicona.	
- Agua	
- Pagamento líquido.	

5.4.5 Sesión 5: “Sé cómo te sientes”

La sesión 5 buscará desarrollar la empatía en los niños, intentado que aprendan a identificar como se sienten los demás y a ponerse en su lugar. Además, una de las actividades contribuirá a reforzar su confianza y autoestima a la vez que contribuyen a reforzar la de sus compañeros. Las actividades que han de realizarse son las siguientes.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> Mural.	<i>Agrupamiento:</i> Parejas.
<i>Duración:</i> 20 min	<i>Descripción:</i> Los niños se agruparán en parejas y a cada una de estas se les repartirá una cartulina, tijeras, pegamento y distintas revistas e imágenes de rostros. Los niños deberán escoger caras de los materiales que se les ha facilitado, una que exprese alegría, otra tristeza, otra vergüenza y otra sorpresa. Después tendrán que pegar las caras en la
<i>Objetivo:</i> - Identificar y apreciar las emociones ajenas.	

<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las actitudes de trabajo en grupo y la toma de decisiones. 	<p>cartulina en la sección que corresponda con la emoción que expresa el rostro.</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas divididas en cuatro secciones. (Anexo 11) - Pegamento. - Tijeras. 	<p>Finalmente, las parejas intercambiarán sus murales y tendrán que revisar que sus compañeros han clasificado bien lo que expresaban las distintas caras que han pegado en su cartulina.</p>

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> Guantes.	<i>Agrupamiento:</i> Parejas.
<i>Duración:</i> 20 min	<i>Descripción:</i>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y apreciar las emociones ajenas. - Aprender a empatizar y adoptar la postura del otro. - Favorecer el desarrollo de la expresión oral. 	<p>Los niños llevarán puestos sus guantes e irán caminado por el aula mientras suene la música, cuando el maestro pare la canción, deberán parar y buscar un compañero, cambiarse los guantes con este y deberán explicarse el uno al otro una situación en la que se hayan sentido bien, otra en la que mal y el porqué.</p> <p>La actividad termina cuando un niño ha cambiado sus guantes con todos los otros participantes.</p>
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Guantes. - Música. 	

ACTIVIDAD 3	
<i>Nombre:</i> Telaraña.	<i>Agrupamiento:</i> Gran grupo.
<i>Duración:</i> 10 min.	<i>Descripción:</i> Los niños y el maestro se sentarán en el suelo en círculo. El maestro lanzará el ovillo a un niño sin soltar un extremo y dirá una cualidad positiva de este, el niño que lo reciba deberá explicar a los demás cómo se ha sentido y volver a lanzar el ovillo a otro niño diciendo una cualidad positiva suya y así sucesivamente. El juego termina cuando todos han tenido el ovillo, al menos una vez y en el centro como resultado se ha formado una telaraña que conecta a todos los participantes.
<i>Objetivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y apreciar las emociones ajenas. - Reforzar la autoestima y la confianza en uno mismo. 	
<i>Materiales:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Un ovillo de lana. 	

5.4.6 Sesión 6: “Manejo mis relaciones”

La última sesión está orientada a trabajar las relaciones sociales. Las siguientes actividades ayudarán a los niños a mejorar las habilidades que se ponen en marcha durante las interacciones interpersonales. Un mejor dominio de estas destrezas hará se sientan más cómodos en las relaciones sociales y facilitará su integración en los diferentes contextos.

Por último, como es la última sesión del programa, se dedicará un tiempo mayor para rellenar el Emocionómetro, intercambiar impresiones y felicitar a los alumnos por los aspectos que se considere conveniente. Además, se les repartirá un diploma (Anexo 12), como reconocimiento de su esfuerzo y mejoría en el ámbito emocional.

ACTIVIDAD 1	
<i>Nombre:</i> Hora de la merienda.	<i>Agrupamiento:</i> Parejas.
<i>Duración:</i> 30 min.	<p><i>Descripción:</i></p> <p>La actividad es un role-playing, a través de este se recreará un restaurante en la clase.</p> <p>Los niños se dividirán en grupos de tres, dos serán los que van a merendar y otro el camarero.</p> <p>Los camareros se encontrarán dentro del aula y los otros niños fuera. Cuando el profesor se lo indique entrarán en el restaurante, pedirán al camarero una mesa, unos refrescos y patatas y se sentarán en la mesa a merendar mientras mantienen una conversación.</p> <p>Todos los niños tienen que pasar por el papel de ser camarero, por lo que cada “merienda” durará entre 7 y 8 minutos.</p> <p>El profesional tendrá la función de dar algunas pautas y fórmulas sociales a los niños durante su intervención. Por ejemplo: les indicará que han de saludar, sonreír, pedir las cosas por favor, mirar a los ojos cuando hablan con otra persona, respetar los turnos de palabra, la opinión de la persona con la que hablan, mantener una postura correcta o despedirse al marcharse de un lugar, entre otras cosas.</p>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las interacciones sociales espontáneas. - Aprender fórmulas sociales. 	
<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesas - Sillas. - Vasos y platos de plástico. - Refrescos. - Patatas. 	

ACTIVIDAD 2	
<i>Nombre:</i> Problemas.	<i>Agrupamiento:</i> Parejas.
<i>Duración:</i> 10 min	<i>Descripción:</i> En esta actividad cada pareja recibiría una situación problemática diferente que se explicará ante todo el grupo y durante dos minutos la pareja deberá mantener una conversación en frente del resto de participantes en la actividad para solucionar dicha situación. En caso, de que al terminar esos dos minutos no hayan solucionado del problema, el resto de las parejas podrá ayudarles proponiendo una solución. La actividad termina cuando todas las parejas han resuelto su problema.
<i>Objetivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las interacciones sociales espontáneas. - Aprender a solucionar los problemas de manera asertiva. 	
<i>Materiales:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones problemáticas. (Anexo 13) 	

5.5 Evaluación

La evaluación se realizará de manera continua. Se utilizará una rúbrica para evaluar cada una de las seis sesiones. La rúbrica se rellenará a partir de la observación directa del alumno y con los resultados obtenidos se rellenará una última rúbrica como evaluación final.

Por otro lado, se realizará un registro anecdótico de cada sesión. El profesional utilizará el registro para anotar aspectos concretos que sean importantes para el desarrollo del alumno en el ámbito emocional. Los aspectos pueden ser avances, debilidades, fortalezas, intereses o actitudes. Este registro se centra en detalles, que en la

evaluación general no se aprecian y permitirá en gran medida adaptar las intervenciones futuras.

- Ejemplo de rúbrica Sesión 1:

SESIÓN 1	INDICADORES DE LOGRO	NIVEL 1 (NO CONSEGUIDO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (CONSEGUIDO)
	Conoce el vocabulario emocional	No conoce el vocabulario emocional	Conoce el nombre de algunas emociones	Conoce el nombre de las emociones
	Asocia el vocabulario emocional con imágenes	No asocia el vocabulario emocional con imágenes	Asocia algunas emociones a determinadas imágenes	Asocia las distintas emociones con imágenes
	Hace uso de la creatividad motriz y facial vinculada a las emociones	No utiliza la creatividad motriz y facial vinculada a las emociones	Algunas veces utiliza la creatividad motriz y facial vinculada a las emociones	Utiliza la creatividad motriz y facial vinculada a las emociones
	Respeto las normas de las actividades o juegos, mostrando autocontrol	No respeta las normas en las actividades o juegos, ni muestra autocontrol	Respeto en ocasiones las normas de las actividades o juegos, mostrando algo de autocontrol	Respeto siempre las normas de las actividades o juegos, mostrando autocontrol

- Ejemplo de rúbrica Sesión 3:

	INDICADORES DE LOGRO	NIVEL 1 (NO CONSEGUIDO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (CONSEGUIDO)
	Identifica las propias emociones y	No identifica sus emociones y sentimientos	Identifica en algunas ocasiones sus	Identifica siempre sus emociones y sentimientos

SESIÓN 3	sentimientos		emociones y sentimientos	
	Mantiene la atención y sigue los pasos de la coreografía	No atiende al vídeo, ni sigue los pasos de la coreografía	Atiene al vídeo, aunque se despista y sigue casi todos los pasos de la coreografía	Atiende al vídeo y sigue los pasos de la coreografía
	Imita distintos gestos vinculados a las emociones	No imita los distintos gestos vinculados a las emociones	Imita algunos gestos vinculados a las emociones	Imita los gestos vinculados a las emociones
	Asocia las emociones a determinadas situaciones	No asocia las emociones a ninguna situación	Asocia algunas emociones con determinadas situaciones	Asocia las emociones con distintas imágenes
	Expresa con lenguaje no verbal algunas emociones	No expresa con lenguaje no verbal las emociones	Utiliza a veces el lenguaje no verbal para expresar algunas emociones	Expresa con lenguaje no verbal las emociones

- Rúbrica Final:

	INDICADORES DE LOGRO	NIVEL 1 (NO CONSEGUIDO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (CONSEGUIDO)
	Identifica y describe las propias emociones y sentimientos	No identifica ni describe sus emociones o sentimientos	Identifica y describe en ocasiones sus emociones o sentimientos	Identifica y describe de forma habitual sus emociones y sentimientos

EVALUACIÓN FINAL	Conoce y maneja las técnicas y estrategias trabajadas para controlar sus conductas derivadas de los distintos estados emocionales	No conoce ni maneja ninguna técnica ni estrategia para controlar sus conductas derivadas de los distintos estados de ánimo	Conoce y maneja algunas de las técnicas y estrategias trabajadas para controlar sus conductas derivadas de los distintos estados de ánimo	Conoce y maneja todas las técnicas y estrategias trabajadas para controlar sus conductas derivadas de los distintos estados de ánimo
	Identifica y aprecia las emociones ajenas	No sabe identificar ni apreciar las emociones de los demás	En algunas ocasiones sabe identificar y apreciar las emociones de los demás	Es capaz de identificar y apreciar las emociones de los demás
	Muestra empatía y sabe ponerse en el lugar de los demás	No muestra empatía ni sabe ponerse en el lugar del otro	En algunas ocasiones muestra empatía y se pone en el lugar del otro	Muestra empatía y es capaz de ponerse en el lugar de otro
	Mantiene interacciones sociales espontáneas	No mantiene interacciones sociales espontáneas	Pocas veces mantiene interacciones sociales espontáneas	Es capaz de mantener interacciones sociales espontáneas
	Describe las emociones y conoce el	No sabe describir las emociones ni conoce el	Sabe describir y conoce el	Sabe describir y conoce el vocabulario

	vocabulario emocional	vocabulario emocional	vocabulario sólo de algunas de las emociones trabajadas	emocional de todas las emociones trabajadas
	Confía en sí mismo y en sus posibilidades	No confía en sí mismo y en sus posibilidades	Algunas veces muestra confianza en sí mismo y en sus posibilidades	Confía plenamente en sí mismo y sus posibilidades
	Muestra determinadas habilidades de autocontrol	No muestra autocontrol en ninguna situación	Muestra a autocontrol en algunas situaciones	Muestra autocontrol en todas las situaciones

5.6 Contextos de aprendizaje

Este apartado recoge cual va a ser la contribución de los distintos contextos de aprendizaje al desarrollo del proyecto. La colaboración y la coordinación entre los distintos contextos es fundamental ya que permiten consolidar los aprendizajes, generalizarlos y hacer que perduren en el tiempo.

5.6.1 Asociación Down

El programa “Emociocrezo sintiendo” esta diseñado para ser implementado en la Asociación Down. Las sesiones se llevarían a cabo a lo largo de seis semanas, una por semana y cada una de 60 min. En la siguiente tabla se encuentra una temporalización de las sesiones y las actividades con sus respectivos tiempos.

SESIÓN 1 “LAS EMOCIONES” (60 min)					
Dinámica de presentación Emojis (5 min)	Introducción y Emocionómetro (10 min)	Ruleta de las emociones (15 min)	Bailes emocionales (15 min)	Bingo (10 min)	Feedback final y Emocionómetro (5 min)
SESIÓN 2 “¿CÓMO SON LAS EMOCIONES?” (60 min)					
Saludos (5 min)	Emoción-arte (25 min)		Memory (25 min)		Feedback final y Emocionómetro (5 min)
SESIÓN 3 “Sé cómo me siento” (60 min)					
Saludos (5 min)	El baile de mis emociones (10 min)	Cómo me siento cuando... (20 min)	¿Me conozco? (20 min)	Feedback final y Emocionómetro (5 min)	
SESIÓN 4 “Manejo mis emociones” (60 min)					
Saludos (5 min)	Lugar seguro (15 min)	Las tortugas (15 min)	Botella de la calma (20 min)	Feedback final y Emocionómetro (5 min)	
SESIÓN 5 “Sé cómo te sientes” (60 min)					
Saludos (5 min)	Mural (20 min)	Guantes (20 min)	Telaraña (10 min)	Feedback final y Emocionómetro (5 min)	
SESIÓN 6 “Manejo mis relaciones” (60 min)					
Saludos (5 min)	Hora de la merienda (30 min)		Problemas (10 min)		Feedback final, Emocionómetro y diploma (10 min)

El mediador que impartirá las sesiones, tal y como indica Ruíz (2017) será un profesional de la educación, que ha de conocer la importancia que tiene la educación emocional en el desarrollo integral de las personas con síndrome de Down, ser capaz de proponer medidas e intervenciones para el bienestar y desarrollo emocional y de asesorar a otros profesionales y familiares que influyan en la educación de los niños.

Por otro lado, esta persona deberá reunir algunas características esenciales, como son interés y sensibilidad hacia el tema de la inteligencia emocional, conocimientos básicos sobre el tema, empatía, entusiasmo, ser un buen comunicador y capaz de gestionar grupos y personas. (Ruíz, 2017)

Finalmente, he considerado imprescindible que la persona que imparta el proyecto tenga la habilidad de crear un clima afectivo y de confianza con sus alumnos. Esto permitirá que los niños se abran mucho más, facilitando en gran medida la adquisición los aprendizajes esperados.

5.6.2 Centro Educativo

Los niños que participen en el programa “Emociocrezo sintiendo” implementado en su asociación, están escolarizados en centros ordinarios. En el caso de que los centros educativos accedieran a colaborar en la formación emocional de estos alumnos, se podría barajar la opción de crear una o varias sesiones para que se llevaran a cabo en la escuela con todo el grupo clase.

Estas sesiones permitirían un mayor desarrollo emocional de los alumnos que participan en el programa, a la vez que el resto de los alumnos se enriquecen trabajando contenidos a los que no se suele dedicar a penas tiempo en las escuelas.

5.7.3 Familia

La familia es un factor fundamental en la formación y el desarrollo integral de los niños y de la misma manera que con determinados aprendizajes es necesario mantener una conexión y contacto con la familia también lo es para trabajar la Inteligencia Emocional.

A lo largo del proyecto, es conveniente mantener al menos dos reuniones con la familia. La primera antes de comenzar con las sesiones, en esta se informará de cómo y

qué se va a trabajar y se facilitarán distintas pautas para que puedan reforzar y continuar con los aprendizajes desde casa. La segunda debería realizarse al finalizar el proyecto, para comentar los resultados de la intervención, los avances observados e intercambiar impresiones. Por último, en caso de que fuera necesario se podrían realizar reuniones a lo largo de la implementación del proyecto para un seguimiento más individualizado de los niños.

6. COLABORACIÓN DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Este apartado pretende reflejar la importancia de la familia en la educación de sus hijos, su participación es primordial para que alcancen el máximo desarrollo posible ya sea en el área emocional o en otra. Además, se darán algunas pautas para que puedan reforzar los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto.

6.1 Importancia de la colaboración entre la escuela y la familia

La educación ha de ser un proceso compartido entre los padres y profesores, para lo que resulta necesario crear canales de comunicación y realizar una acción conjunta y coordinada. Muchas investigaciones revelan que la educación compartida permite el desarrollo intelectual, emocional y social de los alumnos en las mejores condiciones (Cabrera, 2009).

La sintonía y la colaboración entre la familia y los centros educativos no es algo que venga dado, sino que ha de ser construido. Para ello, es necesario afrontar con ilusión el proceso de construcción y superar los distintos momentos crisis que puedan darse. La implicación y colaboración de los padres ha de ser continua, ha de abarcar desde la preocupación por las tareas escolares que realizan sus hijos en casa hasta la implicación en las actividades educativas del centro (Bolívar, 2006).

El aprendizaje tiene lugar en los distintos escenarios en los que se desarrolla el niño, es decir en la escuela (contexto formal de aprendizaje), la familia y la comunidad (contextos informales de aprendizaje). Por ello, es imprescindible encontrar una continuidad y coordinación en los tres ámbitos que permitirá alcanzar el máximo desarrollo posible. La educación ha de ser un compromiso compartido entre estos entornos que tenga el objetivo de alcanzar un proyecto común de sociedad y de formar a sus ciudadanos (Domingo, Martos y Domingo, 2010).

Bolívar (2006) señala seis líneas de implicación en la escuela por parte de las familias para crear una acción conjunta coordinada y son las siguientes:

1. Ejercer como padres: crear un ambiente en casa en el que los niños se sientan apoyados en su proceso de aprendizaje.
2. Comunicación: facilitar el contacto con la escuela para conocer el progreso y las dificultades de sus hijos.
3. Voluntariado: ofrecer ayuda para llevar a cabo actividades, apoyos o talleres en el centro.
4. Aprendizaje en casa: brindar oportunidades que enriquezcan a los hijos y ayudarles en sus tareas escolares.
5. Toma de decisiones: participar en los órganos de gobierno del centro educativo.
6. Colaborar con la comunidad: favorecer relaciones con diferentes entornos para adquirir recursos y servicios que apoyen a la escuela, los alumnos y la familia.

En especial en los contextos más desfavorecidos es necesaria una mayor implicación por parte de la familia para que los alumnos alcancen un desarrollo óptimo. Sin embargo, esta colaboración suele ser mejor. Algunas estrategias que pueden incrementar la participación de las familias son:

- a. Incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias.
- b. Capacitar a los padres, es decir, ofrecerles formación para que asuman un papel activo en la educación de sus hijos (Bolívar, 2006).

6.2 Pautas para trabajar en familia

En este punto se ofrecen algunas pautas y recomendaciones que permitirán a las familias consolidar y continuar trabajando los contenidos del proyecto desde casa, de manera que haya una continuidad y conexión con los aprendizajes adquiridos en la asociación.

Los niños aprenden las respuestas emocionales ante las diversas situaciones y a controlar sus propias emociones a partir de sus propias experiencias, de la educación en la escuela, de la imitación de los padres y de la experiencia en la familia. Por ello, es fundamental que en todo momento los padres tengan presente que son un referente para sus hijos. El entorno familiar ha de facilitar a los niños la expresión y gestión de sus emociones sin hacer uso de estilos inadecuados como el castigo de la expresión emocional (Asociación de Elisabeth d'Ornano, 2015).

Bisquerra (2011) incide en la importancia de una buena formación de los padres en competencias emocionales, ya que son el motor de desarrollo de los niños y para poder ser un referente idóneo que permita el óptimo desarrollo emocional del niño es imprescindible dicha formación.

Por otro lado, la Asociación de Elisabeth d'Ornano (2015) destaca que es importante escuchar a los niños, intentar respetar sus emociones, preguntarles que les ocurre, ayudarles a identificar como se sienten y a expresarlo con palabras para poder encontrar una solución, hacer uso de los problemas cotidianos para enseñarles a regular sus emociones, controlar el lenguaje corporal, gestos, tono de voz o expresiones faciales y evitar la sobreprotección permitiendo que viva sus propias experiencias y aprendan a afrontar de manera autónoma las dificultades.

Además, es recomendable continuar poniendo en práctica las técnicas de control emocional y relajación aprendidas durante el proyecto en situaciones que se requiera de su uso, para que las terminen de interiorizar y no las olviden, lo que les permitirá ponerlas en práctica de forma autónoma en otras ocasiones cuando lo necesiten.

El profesional que imparta el programa debe reunirse con las familias, darles información de cómo se va a trabajar a lo largo de la implementación de este, exponerles los objetivos que se pretenden conseguir y para cada objetivo dar algunas sugerencias que permitan durante las semanas en las que estén participando en el programa, focalizar la atención en estos objetivos desde casa, contribuyendo así, a que sean alcanzados.

Por último, quiero añadir que crear un ambiente familiar afectivo y de confianza, favorecerá en gran medida el correcto desarrollo emocional de los niños, permitiendo

que sientan una mayor libertad y tranquilidad al expresar sus emociones y sentimientos, ponerse en lugar del resto de los miembros de la familia o aceptar sus errores cuando muestren respuestas emocionales inapropiadas.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las siguientes reflexiones y conclusiones personales tienen su origen en los temas tratados y aprendizajes adquiridos durante la realización de este trabajo académico.

Por un lado, me gustaría destacar que la misión principal que la educación tiene es favorecer el desarrollo integral de los alumnos y eso conlleva formación en distintos ámbitos desde el cognitivo hasta el emocional. Principalmente por este motivo, aunque existen otros como un mayor rendimiento académico, la mejora de la sociedad o la salud mental, cualquier maestro o futuro maestro debe sentir la necesidad de indagar y formarse en esta área del conocimiento, para poder ofrecer a sus alumnos las mejores oportunidades para su formación.

La educación emocional es una materia de la que actualmente se dispone suficiente información, materiales y estrategias para llevarla a la práctica e introducirla en las aulas, pero queda un largo camino que recorrer todavía debido a que muchos profesionales siguen dando mayor importancia a la adquisición de otro tipo de habilidades.

La necesidad de intervenir en este ámbito del desarrollo de los alumnos desde edades tempranas viene de problemas como la violencia, el fracaso escolar, la ansiedad o la depresión entre otros, que caracterizan hoy en día a nuestra sociedad. Las personas inteligentemente emocionales, muestran mejores resultados académicos, mayor autoestima, mayor capacidad de trabajo en equipo, adaptación y tolerancia a la frustración, niveles menores de ansiedad y capacidad de control de impulsos, de toma decisiones y de asumir sus responsabilidades. Estas características favorecen en gran medida el desarrollo de las personas en las diferentes áreas, permitiéndoles alcanzar las metas que se proponen con éxito, resolviendo las dificultades de manera autónoma.

A partir de todo lo revisado, analizado y escrito establezco las siguientes conclusiones:

- *Necesidad de una educación emocional en las personas con síndrome de Down.* Las características del desarrollo emocional de las personas con síndrome de Down recogidas anteriormente nos muestran la necesidad que presentan de una educación en esta área. La educación en emociones, a través de una adecuada intervención, les permitirá desarrollar habilidades de control y expresión emocional (aspectos en los que presentan más dificultades), así como de identificación y reconocimiento de las emociones que sienten ellos mismos y los demás. La adquisición de estas habilidades favorecerá su autoestima, integración social y desarrollo integral.
- *La elaboración de un programa de inteligencia emocional debe partir de investigaciones y buenas prácticas.* Elaborar un programa de inteligencia emocional conlleva un trabajo previo de formación en el tema y de investigación y búsqueda de diferentes programas, investigaciones y prácticas, que hayan obtenido resultados que prueben su efectividad. Esto permitirá usar las estrategias y metodologías adecuadas, programar correctamente, adaptar el programa a las necesidades del colectivo en el que se vaya a implementar y conseguir beneficios y mejoras en el desarrollo emocional de los alumnos.
- *El programa responde a las necesidades del colectivo.* “Emociocrezo sintiendo” lo he diseñado atendiendo a las características particulares que presentan la muestra de los alumnos en las distintas áreas de su desarrollo y teniendo en cuenta su edad evolutiva. Esto permite que el programa sea más personalizado y responda con un mayor rigor a las necesidades de cada individuo y del grupo en general.
- *Necesidad de la colaboración de las familias.* Una acción conjunta es primordial para que los alumnos alcancen el máximo desarrollo posible. Por ello, la familia debe implicarse en la educación de sus hijos y ofrecer su colaboración para optimizar la acción educativa, compartiendo ideas, información y experiencias con los profesionales, haciendo un seguimiento de la evolución de los niños y reforzando desde casa lo trabajado.

Por otro lado, explicar cómo podría continuarse este trabajo. En un desarrollo futuro, sería interesante plantearse la posibilidad de realizar una transferencia de esta propuesta

específica, el programa “Emociocrezo-sintiendo”, es decir generalizarlo, llevar el programa a un aula de educación primaria en lugar de implementarlo únicamente en un colectivo específico. Siempre teniendo en cuenta que para realizar la transferencia será necesario habilitar procedimientos diferentes y adaptar las actividades a la realidad de los participantes.

Una forma de realizar esta transferencia del programa podría ser la siguiente: Realizar 6 sesiones de una hora a la semana, en las que se haría uso de una metodología basada en el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Tras el trabajo en grupo en el aula, se llevarían a cabo situaciones individualizadas que se trabajarían en familia, estas dependerán de las características personales de cada alumno. En un aula siempre encontramos diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que algunos niños pueden necesitar actividades para reforzar lo trabajado en clase mientras que otras actividades de ampliación.

Por último, quiero añadir que a nivel profesional este trabajo me ha servido para profundizar en un tema que considero de gran relevancia para la formación del alumnado y al que sin ninguna duda intentaré dedicar tiempo dentro del aula durante mi futura práctica docente. Además, a nivel personal, a pesar de la situación actual de crisis sanitaria que hemos vivido a causa del COVID-19, la cual me ha impedido realizar una de las partes más bonitas de este trabajo, llevar a la práctica el programa elaborado, me ha resultado interesante a la vez que satisfactorio y he adquirido nuevas competencias en cuanto a investigación y búsqueda de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., y Salvador Monge, M. d. (2012). *Programa "AULAS FELICES" Psicología positiva aplicada a la educación*. Obtenido de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el aula*. Virginia: PAIDÓS Educación.
- Asociación de Elisabeth d'Ornano. (2015). *Guía breve de educación emocional para familiares y educadores*. Obtenido de <http://elisabethornano-tdah.org/archivos/guia-educacion-emocional-familiareseducadores.pdf>
- Basile, H (2008). Retraso mental y genética. Síndrome de Down. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiatría*. 15 (1), 9 -23.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra Alzina, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, Educación Emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-9.

- Domingo Segovia, J., Martos Titos, M. A. y Domingo Martos, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Down España (2020). *El Síndrome de Down hoy*. Recuperado de <http://www.mihijodown.com/es/portada>
- Fernández Morodo, T. y Nieva Martínez, A. (2009). Guía de orientación para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. *Desafíos de la diferencia en la escuela*.
- Filella Guiu, G., Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., y Ros Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (40), 582-601.
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Recuperado el 9 de mayo 2020*. Obtenido de: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- García Alonso, M.I. y Medina Gómez, M.B. (2017). Comportamiento, lenguaje y cognición de algunos síndromes que cursan con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 55-66.
- Ibarrola, B. (2006). La educación de las emociones en E. Primaria. *Junta de Extremadura*.
- Ibarrola, B. (2011) Cómo educar las emociones de nuestros hijos. *Conferencia del programa “Brújula en familia”*. Celebrada en Alicante, 5 de abril de 2011.
- Madrigal, A. (2004). El Síndrome de Down. *Biblioteca digital. Servicios de información sobre discapacidad (SID)*. Disponible en: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/10413/8-4-1/el-sindrome-de-down.aspx>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.










- Molero Moreno, C., Saíz Enrique, V., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Patterson, B. (2004). Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 99-102.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de "inteligencias múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Rubio García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21 (82), 84 - 93.
- Ruiz Rodríguez, E. (2006). *Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. Madrid: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL.
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down21*.
- Ruiz Rodríguez, E. (2016). *Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down*. Recuperado de: <https://www.downciclopedia.org/>
- Ruiz Rodríguez, E. (2017). Emociona-Down. Programa de educación emocional. Guía de orientaciones didácticas para mediadores emocionales. Down España. Disponible en: <https://www.sindromedown.net/>
- Santos Pérez, M^a. E. y Bajo Santos, C. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La rioja*, (2), 9.

ANEXOS

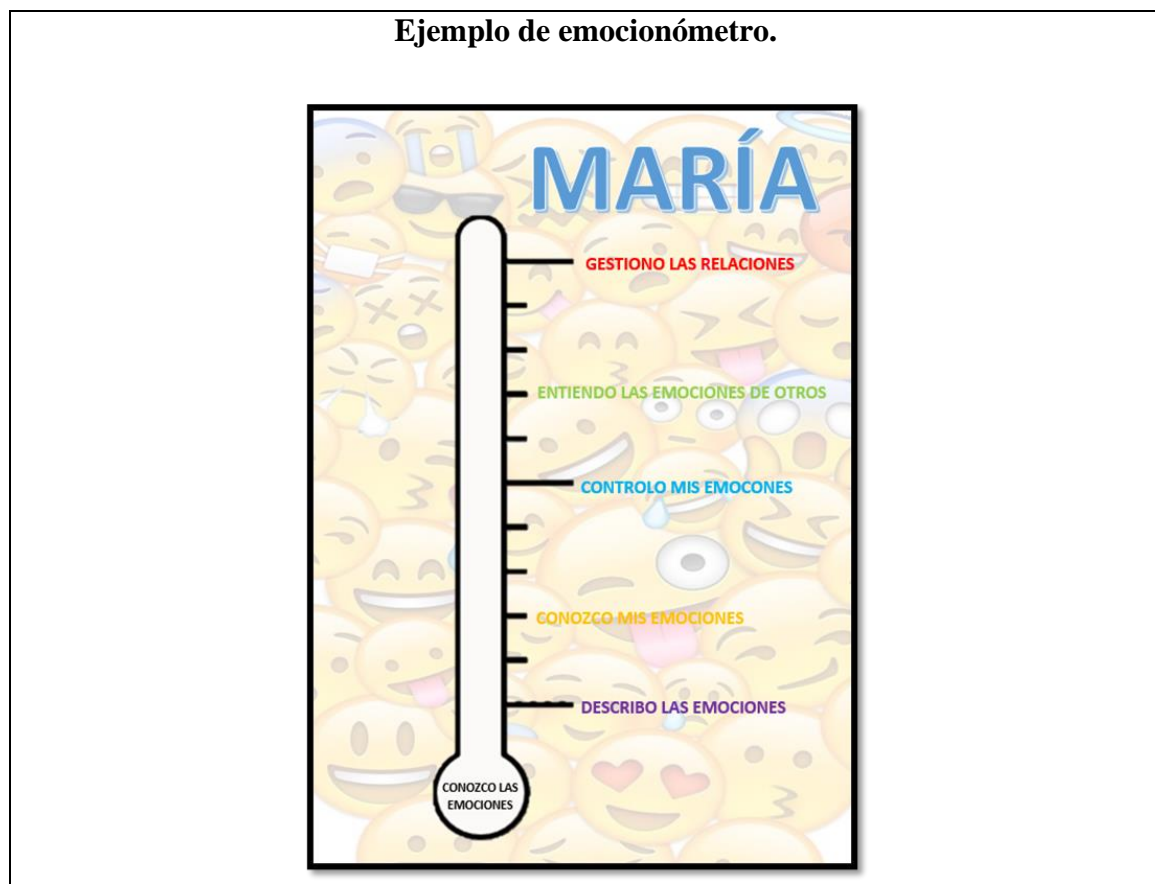
ANEXO 1

CONTENIDOS	OBJETIVOS
El conocimiento de las propias emociones.	Aprender a identificar las propias emociones y sentimientos.
	Describir las emociones y ampliar el vocabulario emocional
El control de las propias emociones.	Conocer técnicas y estrategias para controlar las conductas derivadas de los distintos estados emocionales.
	Reforzar la autoestima y la confianza en uno mismo.
	Desarrollar habilidades de autocontrol.
La empatía.	Identificar y apreciar las emociones ajenas.
	Aprender a empatizar y adoptar la postura del otro.
Las relaciones sociales.	Favorecer las interacciones sociales espontáneas.

ANEXO 2

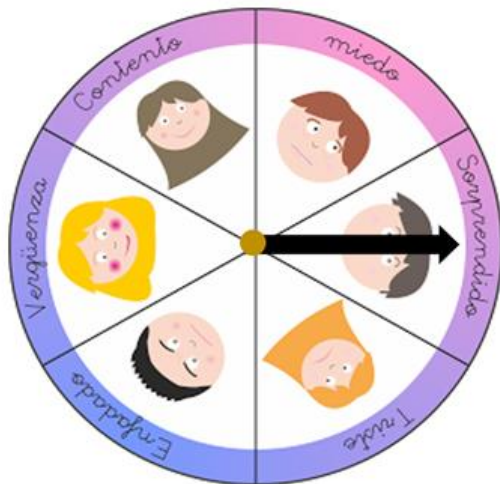
<p>Lista de características con su Emoji correspondiente:</p> <ul style="list-style-type: none">  Alegre  Simpático  Cariñoso  Divertido  Tímido  Extrovertido  Travieso  Respetuoso 	<p>Imagen de las chapas con Emojis:</p> 
---	---

ANEXO 3



ANEXO 4

Actividad “Ruleta de las emociones”



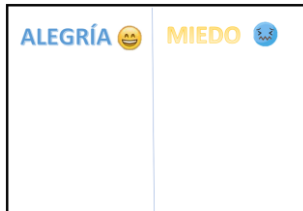
ALEGRÍA	MIEDO
FOTO	FOTO
SORPRESA	TRISTEZA
FOTO	FOTO
ENFADO	VERGÜENZA
FOTO	FOTO

ANEXO 5

Cartones de bingo.

ANEXO 6

Folios divididos en dos secciones. Con nombres de emociones y el emoticono que corresponde.



ANEXO 7

Fichas del memory.



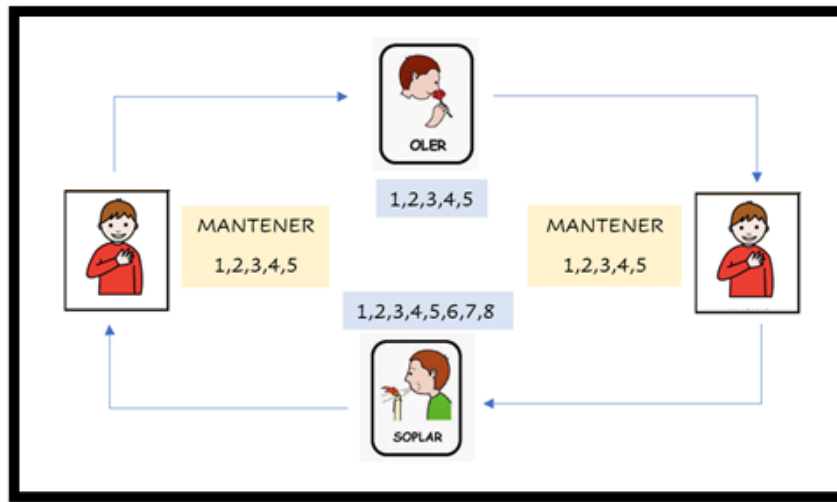
ANEXO 8

Actividad ¿Me conozco?



ANEXO 9

Pictogramas de respiración profunda.



ANEXO 10

Imágenes “Técnica de la tortuga”



ANEXO 11

Cartulina dividida en cuatro secciones para clasificar los rostros.



ANEXO 12

Diploma.



ANEXO 13

Situación problemática.

